

Mestring av alvorlige atferdsproblemer i skolen

Et retrospektiv studie av lærer-elevrelasjonens betydning for mestring
ved bytte til alternativ skole

Annette Limstrand



Masteroppgave i spesialpedagogikk
Det utdanningsvitenskapelige fakultet
Institutt for spesialpedagogikk

UNIVERSITETET I OSLO

25.05.09

Sammendrag:

Tittel: Mestring av alvorlige atferdsproblemer i skolen – Et retrospektiv studie av lærer -elevrelasjonens betydning for mestring ved bytte til alternativ skole.

Bakgrunn for valg av tema: Formålet med oppgaven var å undersøke hvilke mestringopplevelser elever med alvorlige atferdsproblemer hadde tilegnet seg normalskolen og i en alternativ skole. Med bakgrunn i mestringsteori var jeg interessert i å kartlegge sentrale faktorer som kan ha virket inn på elevenes opplevelse av mestring. Det ble lagt vekt på å samle informasjon om hvordan lærerne hadde påvirket elevens opplevelse av mestring.

1.2 Problemstilling og forskningsspørsmål: *”Hvilken betydning har lærer-elevrelasjonen hatt for elever med alvorlige atferdsproblemer med tanke på mestring av skolesituasjonen ved bytte til alternativ skole?”*

Til problemstillingen ble det stilt følgende forskningsspørsmål:

1. Hvor forståelig hadde undervisningen vært for elevene?
2. Hvor håndterbar hadde oppgavene vært for elevene?
3. Hvor meningsfull hadde undervisningen vært for elevene?

Metode og bearbeiding av empiri: Prosjektet er basert på en kvalitativ intervjuundersøkelse med fem gutter som på det tidspunktet undersøkelsen ble foretatt var elever ved en alternativ ungdomsskole i Akershus. Intervjuene ble transkribert, tolket og analysert i lys av mestringsteori og sosialkonstruktivistisk teori.

Resultater: Informantene var godt fornøyd med det tilbudet de hadde fått ved den alternative skolen. Lærerne hadde en avgjørende betydning for elevenes opplevelse av mestring ved bytte til den alternative skolen. Elevene formidlet en opplevelse av at de hadde fått mer hjelp til å håndtere arbeidsoppgaver etter skolebyttet. Dette hadde blant

annet ført til økt motivasjon og mestring. De viktigste funnene i forhold lærer - elevrelasjonens betydning for mestring ved bytte til alternativ skole var:

- Lærerne ved den alternative skolen hadde tilrettelagt undervisningen ut fra nivået til hver enkelt elev. Dette hadde ført til at oppgavene framstod som mer forståelige enn i normalskolen.
- Lærerne hadde hjulpet elevene til å løse arbeidsoppgavene. Dette hadde ført til at oppgavene framstod som mer håndterbare for elevene.
- Lærerne hadde lagt til rette for aktiv elevdeltakelse i undervisningen. Dette hadde ført til en opplevelse av økt meningsfullhet hos elevene.
- Lærerne hadde vist forståelse for elevenes situasjon og hjulpet elevene til å mestre sin frustrasjon.

Konklusjon: Bytte til alternativ skole hadde ført til økt skolefaglig mestring for elevene i utvalget. Lærerne hadde bidratt til å skape mestring gjennom å tilrettelegge arbeidsoppgavene ut fra elevenes nivå, samt å veilede elevene gjennom arbeidsoppgavene. Dette så igjen ut til å ha påvirket elevenes opplevelse av meningsfullhet i henhold til skolefaglig arbeid. Elevene hadde fått større tiltro til egen mestring og endrede holdninger i henhold til skolefaglige arbeidsoppgaver. Lærerne hadde således bidratt til at elevene fikk en ny opplevelse av seg selv og egen mestring.

Forord

Arbeidet med å koble sammen teori og empiri har vært en krevende og svært spennende utfordring. Denne oppgaven har gitt meg anledning til å stifte nærmere bekjentskap med alternative skoler og gutter med alvorlige atferdsproblemer. Å få mulighet til å studere mestring i to ulike skolesystemer har vært svært lærerikt. Det er mange som fortjener en stor takk for at de har bidratt til dette arbeidet.

Først og fremst en stor takk til min veileder Hanne Marie Høybråten Sigstad. Hun har vært til stor hjelp i denne prosessen. Jeg beundrer hennes evne til å sette seg inn i den andres perspektiv og vise engasjement. Jeg vil videre takke for raske og konstruktive tilbakemeldinger.

Jeg vil også takke mine informanter for hyggelige og lærerike samtaler. De har gitt meg mye og jeg er imponert over Deres evne til refleksjon. De lærte meg hvor sårbare og hvor sterke vi mennesker kan framstå i møte med livets utfordringer. Jeg ønsker dem all lykke videre i livet. Videre en takk til rektor og de flotte lærerne ved den alternative skolen. Dere gjør en utmerket jobb.

Mine medstudenter må takkes for gode innspill til prosjektet og hyggelig samvær. Videre en stor takk til min gode venninne Kristine for korrekturlesing.

For øvrig må jeg takke mine foreldre, min bestemor og mine søsken for god støtte.

Til slutt takk til min kjære Espen for inspirasjon og omsorg.

OSLO 25. MAI 2009

Innhold

SAMMENDRAG:	3
FORORD	5
1. INNLEDNING	9
1.1 BAKGRUNN FOR VALG AV TEMA	9
1.2 FORMÅLET MED UNDERSØKELSEN	10
1.3 UNDERSØKELSENS PROBLEMSTILLING:	11
1.4 AVGRENSNING OG PRESISERING AV PROBLEMSTILLINGEN	12
1.5 MIN UNDERSØKELSE	12
1.6 OPPGAVENS DISPOSISJON	13
2. TEORIDEL	15
2.1 DEFINISJONER PÅ ALVORLIGE ATFERDSPROBLEMER	15
2.2 RISIKOFAKTORER FOR UTVIKLING AV ATFERDSPROBLEMER	17
2.3 RESILIENSBEGREPET	19
2.4 FRA RISIKO OG RESILIENSE TIL OAS SOM MOTSTANDSRESSURS	21
2.4.1 Utvikling av en opplevelse av sammenheng	24
2.5 MESTRINGSRESSURSER OG OPPLEVD SKOLERELATERT STRESS	25
2.6 ATFERDSPROBLEMER I LYS AV ET SOSIALPSYKOLOGISK FORSTÅELSESPERSPEKTIV	26
2.7 KONTROLLORIENTERING	28
2.8 LÆRER-ELEVRELASJONEN I LYS AV ET SOSIALKONSTRUKTIVISTISK PERSPEKTIV	30
2.9 OPPSUMMERING VED HJELP AV MIN EGEN MODELL	31
3.0 METODE	37
3.1 INTERVJU SOM KVALITATIV METODE	37

3.1.2 Et konstruktivistisk – interaksjonistisk perspektiv på intervju	38
3.1.3 Metodologiske konsekvenser av et interaksjonistisk perspektiv	40
1.2 FOR-FORSTÅELSE	40
3.3 INTERVJUUNDERSØKELSEN	41
3.3.1 Tematisering	41
3.3.2 Planlegging	42
3.3.3 Gjennomføring av intervjuene	46
3.3.4 Transkribering	46
3.3.5 Analysering	47
3.3.6 Verifisering	49
3.3.7 Rapportering	52
4. ANALYSE OG DRØFTING	55
DEL 1	58
4.1 INFORMANTENES MESTRINGSERFARINGER I NORMALSKOLEN	58
4.1.1 Begripelighet i undervisningssituasjonen	58
4.1.2 Håndterbarhet i undervisningssituasjonen	60
4.1.3 Meningsfullhet i undervisningssituasjonen	65
4.2 INFORMANTENES MESTRINGSERFARINGER I DEN ALTERNATIVE SKOLEN	66
4.2.1 Begripelighet i undervisningssituasjonen	66
4.2.2 Håndterbarhet i undervisningssituasjonen	67
4.2.3 Meningsfullhet i undervisningssituasjonen	69
4.3 MESTRING I NORMALSKOLEN VS I DEN ALTERNATIVE SKOLEN	70
4.4 INTRAPSYKOLOGISKE PROSESSER SOM KAN HA PÅVIRKET ELEVENES MESTRING AV SKOLESITUASJONEN	73

4.5 MENINGSPRODUKSJONEN.....	76
4.6 TEORETISK OPPSUMMERING.....	77
5.0 OPPSUMMERING	78
5.1 METODISKE BEGRENSNINGER	79
6.0 KONKLUSJON	81
6.1 FORSTÅELIGHET I NORMALSKOLEN OG I DEN ALTERNATIVE SKOLEN	81
6.2 HÅNDBARHET I NORMALSKOLEN OG I DEN ALTERNATIVE SKOLEN	81
6.3 MENINGSFULLHET I I NORMALSKOLEN OG I DEN ALTERNATIVE SKOLEN	82
6.4 GENERELLE BETRAKTNINGER	82
SAMFUNNSNYTTE	83
KILDELISTE	85
VEDLEGG 1.....	91

1. INNLEDNING

1.1 Bakgrunn for valg av tema

Alternative skoler har vært og er fortsatt et omdiskutert tema i offentlige debatter. Det er ulike meninger om verdien av et slikt skoletilbud. Enkelte studier viser at plassering av elever med problematferd innenfor en gruppe, kan virke forsterkende og føre til en oppblomstring av negativ atferd (Nordahl, Sørli, Manger & Tveit, 2003). Andre studier viser positive effekter hos elever som har byttet til alternative skoler; bedre trivsel, mestringfølelse, mer realistisk selvoppfatning og en følelse av å bli sett og verdsatt (ibid).

Lillegården kompetansesenter foretok i 2006 en kartleggingen av ulike tiltak rettet mot elever med problematferd og lav skolemotivasjon. På bakgrunn av denne kartleggingen ble rapporten "I randsonen" utarbeidet (Jansen, Nergaard & Flaaten, 2007). Av rapporten framgår det at over dobbelt så mange elever var plassert utenfor ordinære skoler i 2006 sammenlignet med i 1991. 2200 elever med problematferd fikk sin opplæring helt eller delvis i eksterne og interne tiltak i 2005. Halvparten av disse elevene var plassert i alternative skoler, og 75 % av disse elevene var gutter (ibid). Dette viser at gutter med problematferd kan ha behov for et alternativt skoletilbud.

"Alternative skoler er sosialpedagogiske tiltak som av og til tilbys elever med moderat og relativt store atferdsvansker, skolefaglige mestring og motivasjonsvansker. I noen grad dreier det seg om elever med psykiske problemer, elever som mobbes, og elever som unngår kontakt med andre. De bor hjemme og får et dagtilbud i lokalmiljøet. Betegnelsen alternative skole innebærer ikke institusjonsskoler eller kommunale spesialskoler for elever med lære- og atferdsvansker" (Nordahl, Manger, Sørli & Tveit 2003, s. 37).

Definisjonen viser at alternative skoler blir benyttet som et tiltak overfor elever som av ulike årsaker har en vanskelig skolesituasjon. "Alvorlige atferdsproblemer kjennetegnes av atferd som krenker andres grunnleggende rettigheter eller bryter viktige aldersbestemte normer og regler i samfunnet" (Ogden, 2001, s. 19). Det kan synes som at det er vanskelig å ivareta elever med alvorlige atferdsproblemer innenfor

det ordinære skoletilbudet. Et kjennetegn på elever med alvorlige atferdsproblemer er at de utviser et antisosialt atferdsmønster på skolen (Sørлие, 2000). Flere teoretikere betrakter problematferd som et resultat av et misforhold mellom individet og omgivelsene (Bronfenbrenner, 1979; Ogden, 2001). Disse teoriene viser at det er viktig å rette blikket mot hvordan skolesystemet påvirker elevers atferd. Skolen har en sentral plass i barn og unges hverdag, og lærere har således et forpliktende medansvar til å forebygge og moderere alvorlige atferdsproblemer.

Alvorlige atferdsproblemer kan ikke forklares ved et ugunstig opplæringstilbud, likevel hevder Sørлие (2000) at skolen kan bidra til å opprettholde, forsterke eller moderere atferdsproblemer. Et antisosialt atferdsmønster på skolen er sannsynligvis den største risikoen for en videre negativ utvikling som vi kjenner til (ibid). Dette betyr at elever som utviser et antisosialt atferdsmønster på skolen i verste fall kan bevege seg mot en videre utvikling preget av rus og kriminalitet.

I dette studiet retter jeg blikket mot skolefaglig mestring hos elever med alvorlige atferdsproblemer. Jeg har tatt utgangspunkt i en elevgruppe som ikke har hatt tilstrekkelig utbytte av det ordinære undervisningstilbudet. Elevene som har deltatt i denne undersøkelsen har byttet fra ”normalskolen” til en alternativ ungdomsskole. Jeg har sammenlignet opplevelsen av mestring innenfor to ulike skolesystemer; normalskolen og en alternativ skole. Hensikten med dette var å klarlegge faktorer som synes å ha vesentlig betydning for elevers fremgang.

1.2 Formålet med undersøkelsen

Hensikten med studien var å kartlegge hvilken betydning lærer -elevrelasjonen har hatt for elevenes mestring ved bytte til en alternativ skole. Gjennom å sammenligne elevenes opplevelse av mestring innenfor to ulike skoletilbud var det ønskelig å identifisere faktorer som kan ha påvirket elevenes mestring. Gruppen av elever med alvorlige atferdsproblemer representerer en stor utfordring for skolen (Sørлие, 2000). Det framgår av definisjonen på alvorlige atferdsproblemer at problemene både

avhenger av individuelle forhold, relasjonelle forhold og kontekstuelle forhold i barnet/ungdommens nære oppvekst- og læringsmiljø (ibid). Det kreves et godt tilrettelagt undervisningstilbud for at denne elevgruppen skal kunne mestre skolefaglige utfordringer. Elevene i utvalget er tatt opp ved den alternative skolen på bakgrunn av at de ikke har hatt et tilfredsstillende utbytte av undervisningen i normalskolen. Det var derfor interessant å rette blikket mot hvordan de to ulike skolesystemene har bidratt til å skape en opplevelse av mestring hos elevene.

1.3 Undersøkelsens problemstilling:

”Hvilken betydning har lærer- elevrelasjonen hatt for elever med alvorlige atferdsproblemer med tanke på mestring av skolesituasjonen ved bytte til alternativ skole?”

Det er lagt vekt på å belyse to sentrale begreper i denne problemstillingen, mestring og lærer- elevrelasjonen. Grunnlaget for mestring vil hovedsakelig bli drøftet med bakgrunn i Aron Antonovskys mestringsteori (Antonovsky, 2000). I følge denne teorien er menneskets opplevelse av sammenheng avgjørende for mestring av stress. Opplevelsen av sammenheng består av tre faktorer; begripelighet, håndterbarhet og meningsfullhet. Disse tre faktorene er benyttet for å samle informasjon om elevens forutsetninger for å håndtere skolerelatert stress, noe som igjen danner grunnlaget for en sunn psykososial utvikling (ibid). Ut fra problemstillingen var det sentralt å belyse hvordan lærerne hadde medvirket til å gjøre undervisningen og arbeidsoppgavene begripelig, håndterbare og meningsfulle for elevene. For å operasjonalisere problemstillingen valgte jeg å formulere tre forskningsspørsmål:

1. Hvor forståelig hadde undervisningen vært for elevene?
2. Hvor håndterbare hadde oppgavene vært for elevene?
3. Hvor meningsfull hadde undervisningen vært for elevene?

1.4 Avgrensning og presisering av problemstillingen

Som nevnt overfor er det to sentrale begreper som skal gjøres rede for, begrepene studeres ut fra to ulike teoretiske perspektiver. Det er i utgangspunktet en vid problemstilling, det var derfor nødvendig å legge inn enkelte begrensninger. I litteraturen opereres det med ulike grader av atferdsproblemer. Jeg har valgt å ta utgangspunkt i en liten elevgruppe som representerer de mest alvorlige problemene. Elever med alvorlige atferdsproblemer utviser et antisosialt atferdsmønster på skolen (Sørлие, 2000). Sørлие hevder at et relativt stabilt og eksternalisert antisosialt atferdsmønster på skolen, muligens er den sterkeste predikatoren på senere alvorlige atferdsproblemer vi kjenner til (ibid). Det er derfor viktig å rette blikket mot elever som utviser et antisosialt atferdsmønster og kartlegge hvordan lærere kan fremme en positiv utvikling for denne elevgruppen. Ettersom alternative skoler er så ulikt organisert har jeg ikke lagt betydelig vekt på å redegjøre for alternative undervisningstilbud. I stedet har jeg gitt en kort beskrivelse av alternative skoler i innledningen til oppgaven. Hovedfokuset for dette prosjektet var å få fram hvilke faktorer som medvirker eller motvirker til en opplevelse av mestring for elever med alvorlige atferdsproblemer. Disse faktorene ville kunne gjøre seg gjeldende innenfor ulike skolesystemer, og er således ikke systemavhengige. Resultatene kan derfor tilføre kunnskap til ulike skoler om hvilke faktorer som er sentrale i forhold til å skape mestring for skoleelever.

1.5 Min undersøkelse

Min undersøkelse ble utført ved en alternativ ungdomsskole i Akershus. Inntak til skolen var regulert etter opplæringslova (1998) § 1-5, femte ledd; ”opplæringa skal tilpassast evnene og føresetnadene hjå den enkelte eleven.

Undervisningstilbudet ved den alternative skole hvor undersøkelsen ble gjennomført

Elevene gikk i en klasse med 5 andre elever fra 8-10 klassetrinn. Undervisningen foregikk i et vanlig klasserom, og all undervisning ble gjennomført av faste lærere. Undervisningen var bygd opp rundt basisfagene norsk, matte og engelsk. Klassen gjennomgikk og fikk undervisning i felles basisstoff. Lesing, skriving og regning var daglige aktiviteter for alle elevene. Undervisningstilbudet ble gjennomført på denne måten fordi lærerne ønsket å opprettholde en kjent undervisningsstruktur. Det videre arbeidet ble tilpasset og tilrettelagt til den enkelte elev slik at elevene fikk utnyttet sitt potensial. Det ble sjeldent tilrettelagt for "eneundervisning" da skolen la vekt på at interaksjonen og læringsprosessene skulle foregå mest mulig normalt. Hver enkelt elev ble gitt tett oppfølging fra lærerne og det ble lagt vekt på en aksepterende samværsform. Lærerne var opptatt av her og nå situasjonen samt elevens muligheter. Det ble videre lagt vekt på pedagogiske aktiviteter utenfor skolens område flere timer hver uke.

1.6 Oppgavens disposisjon

Oppgaven er delt inn i seks kapitler. Kapittel 1 er innføring og redegjørelse for oppgaven. Her er det gitt en kort presentasjon av oppgavens bakgrunn og formål, samt en presentasjon av problemstillingen som er lagt til grunn for undersøkelsen.

I Kapittel 2 presenteres aktuelle teorier som er benyttet som et grunnlag til å tolke og drøfte det empiriske datamaterialet. Den valgte teorien har til hensikt å belyse to sentrale begreper i problemstillingen, mestring og lærer - elevrelasjonen. De to begrepene er gjort rede for gjennom to ulike teoretiske perspektiver, mestringsteori og sosialpsykologisk / sosialkonstruktivistisk teori.

Kapittel 3 er en redegjørelse for den valgte metodiske tilnærmingen. Metode betyr veien til målet. I dette kapitlet benyttes Kvale (2001) sin 7 trinns modell til å belyse forskningsprosessen.

kapittel 4 er en presentasjon og drøftning av resultater. Her knyttes informantenes utsagn opp mot teorien som er lagt til grunn for prosjektet.

Kapittel 5 er en oppsummering av undersøkelsens resultater sett opp mot problemstillingen.

I kapittel 6 gis en konklusjon av funnene i prosjektet.

2. TEORIDEL

I dette kapitlet rettes oppmerksomheten mot to sentrale begreper i den valgte problemstillingen, mestring og lærer - elevrelasjonen. Først belyses fenomenet mestring gjennom Antonovskys teori om opplevelse av sammenheng. Deretter belyses lærer - elevrelasjonen gjennom et sosialpsykologisk og et sosialkonstruktivistisk forståelsesperspektiv. Til slutt forenes fenomenene og perspektivene gjennom en egenutviklet modell som viser min forståelse av hvordan mestring kan skapes gjennom lærer - elevrelasjonen.

2.1 Definisjoner på alvorlige atferdsproblemer

I litteraturen finner man et skille mellom barn og unge i liten eller høy risiko for utvikling av alvorlige atferdsproblemer (Ogden, 2001). Det er et fåtall barn og ungdommer som viser mye problematferd, og en marginal gruppe som er i risiko for utvikling av alvorlige atferdsproblemer. De fleste barn og ungdommer viser fra tid til annen problematisk atferd, og det er ikke unormalt at ungdom begår enkeltstående antisosiale handlinger (Ogden, 2001).

Når antisosiale handlinger derimot oppstår med høy intensitet, frekvens og stabilitet har ungdommen utviklet et antisosialt atferdsmønster (Sørлие, 2000). Antisosial atferd beskrives som gjentatte brudd på aksepterte sosiale normer og regler, og karakteriseres av fiendtlighet til andre, aggresjon, vilje til å bryte normer og regler samt motstand mot voksen autoritet (ibid). Et antisosialt atferdsmønster er vanskelig å endre, og det er nødvendig å iverksette omfattende tiltak for å snu en videre negativ utvikling. Dersom atferdsmønstret ikke brytes, kan eleven utvikle mer alvorlige atferdsproblemer, som kan få omfattende konsekvenser for individet og dets fungering i samfunnet (ibid). Sørлие gir følgende definisjon på alvorlige atferdsvansker;

Et barn eller en ungdom har alvorlige atferdsvansker når han/hun over tid viser et antisosialt atferdsmønster som medfører betydelig skade, plage og/eller krenkelse av mennesker og/eller dyr, og når hans/hennes fungering - og mestringsnivå i hjem og skole samtidig ligger betydelig under det normale gjennomsnitt for barn/unge på samme alder. Alvorlige atferdsproblemer er et relativt fenomen som både avhenger av individuelle forhold, relasjonelle forhold og kontekstuelle forhold i barnet/ungdommens nære oppvekst- og læringsmiljø” (Sørli, 2000, s. 41)

Alvorlige atferdsproblemer er kjennetegnet av: 1) et antisosialt atferdsmønster over tid og 2) et mestrings og funksjonsnivå på to arenaer som ligger under aldersforventede normer. En elev som begår antisosiale handlinger, men samtidig har en aldersadekvat funksjon - og mestringsnivå, kan derfor ikke sies å ha alvorlige atferdsvansker.

Sørli (2000) spesifiserer imidlertid ikke hva hun legger i begrepet antisosial atferd. Kaufmann (1987) sin definisjon av antisosial atferd benyttes derfor som et supplement til Sørlies definisjon. Kaufmann definerer antisosial atferd som ”atferd som bryter med sosiale og etiske normer og som er destruktiv og til skade for andre mennesker, en selv, eller for materielle ting som igjen vil få konsekvenser for andre mennesker” (Kaufmann, 1987, s. 14).

Begrepet alvorlige atferdsvansker sidestilles ofte med den kliniske betegnelsen ”atferdsforstyrrelse” eller ”Conduct disorder” (Kazdin, 1997). Kazdin gir følgende definisjon på det kliniske begrepet ”atferdsforstyrrelse”;

”Clinically severe antisocial behavior(s) in which the everyday functioning of the individual is impaired, as defined by parents, teachers and others” (Kazdin, 1987, s. 22, ref. i Sørli, 2000).

Definisjonen viser at andres vurderinger og definering av barnet ligger til grunn for diagnosen. Ulike holdninger, verdier og toleranse har medvirket til klassifisering av barnet. Diagnosen er lite egnet som grunnlag for identifisering og planlegging av forebyggende tiltak for ungdom i risiko for utvikling av alvorlige atferdsproblemer (Kazdin, 1997). Et antisosialt atferdsmønster kan synes å henge sammen med individets forutsetninger og fungering på andre områder for eksempel faglig tilkortkomning og manglende sosial kompetanse (Sørli, 2000). Det synes som den

kliniske betegnelsen ”atferdsforstyrrelse” fokuserer på ”mangler” hos individet. Intensjonen med dette prosjektet var imidlertid å kartlegge hvordan skolesystemet kan påvirke elevenes mestring i skolen. Begrepet ”atferdsforstyrrelse” benyttes derfor ikke i denne oppgaven.

Jeg har valgt å legge Sørlies definisjon av alvorlige atferdsproblemer til grunn for dette prosjektet. Hennes definisjon av alvorlige atferdsproblemer er betegnende for guttene som denne studien omhandler. Guttene utviser et antisosialt atferdsmønster på skolen, samtidig som de har et lavt mestrings og funksjonsnivå i hjem og skole. Sørlie (2000) sidestiller betegnelsen alvorlige atferdsproblemer med antisosial atferd. Begge begrepene vil bli anvendt i denne oppgaven.

2.2 Risikofaktorer for utvikling av atferdsproblemer

Innenfor medisinsk forskning har det vært mye fokus på risiko. I arbeidet med å kartlegge risikofaktorer, har man studert individer som har utviklet sykdom, og sammenlignet disse individene med såkalte ”friske individer” for å identifisere faktorer som kan lede til en negativ utvikling (Gjærum, Sommerchild & Grøholt, 2007).

Stress er et begrep som er nært knyttet til risikobegrepet. Stressfaktorer blir av Antonovsky (2000) definert som en subjektiv respons på krav individet stilles overfor, som overskrider det individet umiddelbart føler seg i stand til å håndtere. Når en ser stressfaktorer for en hel populasjon innenfor en målgruppe, og disse stressfaktorene viser seg å korrelere høyt med senere sykdom eller mistilpasning, kan man benytte begrepet risikofaktorer (Garmazy & Rutter, 1988). Risikobegrepet knyttes således til statistiske prognoser for senere mistilpasning hos gitte grupper.

Ogden (2001) betrakter atferdsproblemer som multideterminerte. Dette betyr at problemene oppstår som en følge av flere samvirkende faktorer. Det har i liten grad lyktes å skille ut faktorer hos individet eller i miljøet som alene kan årsaksforklare

eller predikere alvorlige atferdsproblemer. På bakgrunn at dette hevder Ogden at man må se etter risikofaktorer og ikke årsaksforhold når man studerer atferdsproblemer (ibid).

I følge Sørli (2000) kan risiko for utvikling av alvorlige atferdsproblemer knyttes til individuelle og miljømessige faktorer. Individuelle risikofaktorer kan imidlertid vedlikeholdes, og/eller forsterkes i skolen (ibid). Barn som opplever vedvarende faglig og sosial tilkortkomning i skolen, kan forstås som en risikogruppe (Geber, 2001). Det er ulikt hvordan barn mestrer risiko og det viser seg at forhold ved barnet selv og miljøet rundt kan balansere, kompensere for eller redusere påvirkningen av risiko (Stattin & Magnusson, 1995).

I følge Hawkins (1998) er lav kognitiv kompetanse, hyperaktivitet og impulsivitet individuelle risikofaktorer som knyttes til en negativ antisosial utvikling (Hawkins, 1998, ref. i Hagel & Jayarajah-Dent, 2006). Lav kognitiv kompetanse, hyperaktivitet og impulsivitet påvirker elevens evner til å nå sine mål i skolen og fravær av måloppnåelse kan medføre at eleven ”dropper ut” av skolen (ibid). I tillegg til lav kognitiv kompetanse, hyperaktivitet og impulsivitet hevder Sørli (2000) at et relativt stabilt og eksternalisert antisosialt atferdsmønster på skolen, kanskje er den sterkeste predikatoren på senere alvorlige atferdsproblemer vi kjenner. Sørli fremholder at kognitive problemer, særlig svakere verbale ferdigheter samt mangelfulle evner til å se sammenhenger mellom årsak og virkning representerer en betydelig risiko for videre utvikling av alvorlige atferdsproblemer (ibid).

Det er påvist sammenheng mellom et antisosialt atferdsmønster og senere alvorlig kriminalitet, vold og rusmisbruk (ibid). Klimaet på skolen og i klassen er faktorer som påvirker utviklingen av antisosial atferd. Svake skolerresultater, lite konsekvente lærere, lav elevdeltakelse og lite ansvar øker risikoen for antisosial atferd (Löser & Bliesner, 2003, ref i Hagel & Jayarajah- Dent, 2006). Avvisning fra jevnaldrede en annen risikofaktor som kan føre til en negativ utvikling (Sørli, 2000).

Det har imidlertid vist seg at eksponering for en eller to enkeltstående risikofaktorer, ikke nødvendigvis fører til en negativ senere mistilpasning. Den beste predikatoren på en negativ utvikling ser ut til å være sameksistens av flere risikofaktorer over tid (Luthar, 2003; Masten, 2001). Dette innebærer at det er viktig å arbeide for å avgrense risikofaktorer i skolen.

2.3 Resiliensbegrepet

I medisinsk og psykologisk terminologi benyttes det engelske ordet ”resilience” om menneskers evne til å oppnå god helse tiltross for at de har vært utsatt for risiko (Borge, 2003). Borge har oversatt begrepet ”resilience” direkte til ”resiliens”. Andre ord som anvendes i norsk litteratur er mestring og motstandskraft.

Resiliensforskningen begynte på 70-tallet. Formålet med forskningen var å kartlegge individuelle og miljømessige påvirkninger som virket beskyttende mot en negativ utvikling hos barn som vokser opp i utsatte miljøer (Rutter, 1985). Resiliens bygger på en forståelse av at det er store individuelle forskjeller på hvordan mennesker reagerer på den samme opplevelsen (Rutter, 2006).

Rutter (2006), Luthar (2003) og Masten (2001) har et syn som bygger på en oppfatning av at alle mennesker er formbare og at forandring er mulig. Mennesker kan således ikke utelukkende betraktes som et produkt av arv og individuelle egenskaper (Luthar, 2003). Resiliens handler ikke bare om individets egenskaper. Det er også sentralt i rette blikket mot individets omkringliggende miljø. Det er viktig å se på hvordan miljøfaktorer kan virke beskyttende for menneskers utvikling (ibid). Dersom beskyttende faktorer gjør seg gjeldende i en kontekst kan de kompensere for andre tilstedeværende risikofaktorer i andre kontekster (ibid). Dette tyder på at en god lærer-elevrelasjon kan virke som et vern for elever som har en problematisk hjemmesituasjon. Resiliens erverves i møte mellom individuelle beskyttelsesfaktorer og beskyttelsesfaktorer i barnets oppvekstmiljø (Rutter, 2006).

Luthar (2003) gir følgende definisjon på resiliens; ”Resilience represents the manifestation of positiv adaptation despite significant life adversity” (Luthar, 2003, s. 1). I følge definisjon er det to kriterier som må være tilstede for at et individ utvikler resiliens 1) Individet må ha blitt utsatt for påkjenning som kunne ført til en negativ utvikling, og 2) Individet har klart seg godt på tross av det har blitt eksponert for risiko. Resiliens er en egenskap individet enten besitter eller ikke besitter. Mennesker kan således ikke bare være resiliente i enkelte situasjoner (Benard, 2004).

Både genetiske faktorer og miljøfaktorer bidrar til at enkelte barn tåler motgang bedre enn andre (Borge, 2003). I følge Hawkins har det blitt identifisert tre hovedtyper av beskyttende faktorer (Hawkins et al, 1992). Det ene er kjennetegn ved barnet/ungdommen selv, dette kan kalles medfødte motstandsfaktorer. Individuelle beskyttelsesfaktorer knyttet til alvorlige atferdsproblemer inkluderer det å være av kvinnelig kjønn, høy verbal intelligens, en positiv sosial orientering og et avbalansert, ikke hissig temperament (Rutter, 1985).

Den andre gruppen av motstandsfaktorer er de familierelaterte faktorene. Her dreier seg om å ha en utviklingsfremmende og omsorgspreget oppdragelse, samt en positiv tilknytning til familien (Ogden, 2001).

Den tredje gruppen av motstandsfaktorer kalles ekstern støtte og omhandler det å ha positive relasjoner til prososiale venner, og/eller signifikante relasjoner til lærere eller andre utenfor familien. Barn som har støttende personer i skole og nærmiljø kommer bedre ut enn barn som mangler slik støtte (Ogden, 2001). Psykiaterne Brooks og Goldstein (2001) har studert ulike faktorer som påvirker risikoutsatte personers framtidsutsikter. De har forsket på barn og unge med alle varianter av lærevansker; atferdsvansker, emosjonelle vansker og nevrobiologiske vansker (AD/HD og tourette syndrom). Brooks og Goldsteins studier viser at spesialpedagogiske tiltak hovedsakelig har blitt rettet mot områder hvor elevene ikke har oppnådd et aldersadekvat mestringsnivå. Målet med tiltakene har vært å styrke elevene på de områdene hvor de tidligere har hatt lavest fungering. Dette betyr at elevene har vært nødt til å arbeide mye på områder hvor de har opplevd liten mestring. I følge Brooks

og Goldstein (2001) kan fraværet av mestringsopplevelser føre til at elever utvikler en lav selvfølelse. Brooks og Goldsteins studier viser at den viktigste faktoren for å klare seg i framtiden er resiliens og det handler om selvfølelse og selvbilde, mestringsopplevelser og indre styrke. Resiliente personer tar i bruk sine sterke sider i stedet for å fokusere på sine mangler. Skolen kan bidra til å gjøre barn mer resilient ved å bygge ut områder hvor elevene allerede har en viss kompetanse og selv opplever mestring. Dermed kan elevene få en positiv bekreftelse fra lærerne. Dette vil kunne lede til en bedre selvfølelse, tro på egen mestring og motivasjon til videre arbeide. (Brook & Goldstein, 2001). Brooks (2001) hevder at man kan arbeide med å utvikle barns resiliens. Man kan lære barn og unge empati ved selv å være empatisk, lytte til ungdom og ta dem på alvor.

2.4 Fra risiko og resiliens til OAS som motstandsressurs

Som svar på det salutogenetiske spørsmålet, ”*hvorfor overvinner noen mennesker motstand, kriser og farlige livsbegivenheter*” utviklet Antonovsky begrepet Sence of coherence (Antonovsky, 1987). Antonovsky oppdaget at alle generelle motstandsressurser har det til felles at de gjør det mulig å sette stressfaktorer inn i en meningsfull sammenheng. Det er utenkelig for mennesker å unngå påkjenninger i livet. Imidlertid hevder Antonovsky (2000) at mennesker kan lære å takle påkjenninger dersom tilværelsen blir gjort forståelig, håndterbar og meningsfull (ibid).

Gjærum et al. (2007) har oversatt begrepet ”Sence of coherence” til norsk og begrepet vil heretter bli omtalt som Opplevelse av sammenheng, (OAS). Opplevelse av sammenheng er definert som:

En global indstilling til tingene, der udtrykker den utstrækning, i hvilken man har en gennemgående, blivende, men dynamisk følelse af tillid til, at de stimuli, der kommer fra ens indre og ydre miljø, er strukturerede, forudsigelige og forståelige; (2) der står ressourcer til rådighed for en til at klare de krav, disse stimuli stiller; og (3) disse krav er udfordringer, det er værd at engagere sig i (Antonovsky, 2000, s. 37).

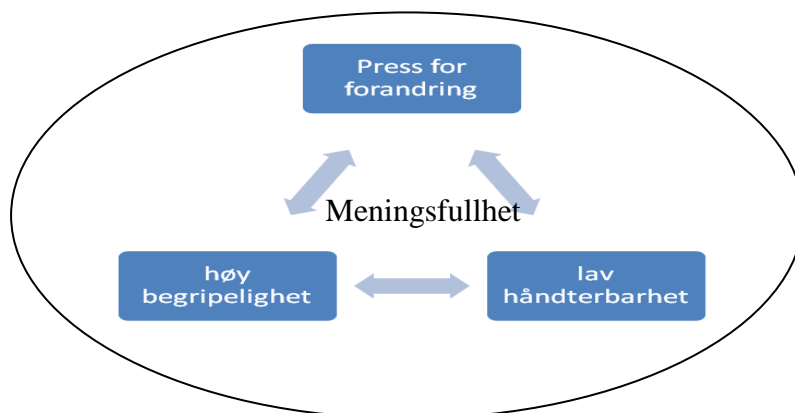
Definisjon viser at OAS er en mental styrke som gir mennesket en positiv innstilling og forventning til utfallet av situasjoner. OAS er en viktig faktor for utvikling og opprettholdelse av en sunn helse. Opplevelse av sammenheng (OAS) består av tre kjernekomponenter; begripelighet, håndterbarhet og meningsfullhet (Antonovsky, 2000).

Begripelighet viser menneskets evne til å forstå en gitt situasjon eller et problem. Begripelighet handler om hvorvidt stimuli fra det indre i mennesket eller fra det ytre miljøet framstår som tydelig informasjon for individet. I motsatt tilfelle vil stimuli kunne oppleves som støy. Mennesker som har en sterk opplevelse av begripelighet vil kunne forvente at de stimuli vedkommende møter i fremtiden vil være forutsigbare, og at de stimuli som kommer overraskende, kan settes i sammenheng og forklares (Antonovsky, 2000). Knyttet opp mot skolen kan man tenke at begripeligheten er avhengig av at elevene oppfatter faglige stimuli som forståelig og, at informasjonen fra læreren framstår som tydelig for elevene. I skolen vil begripelighet også avhenge av at elevene forstår de sosiale kodene for samhandling, slik at stimuli fra det sosiale miljøet framstår som lettfattelig informasjon for eleven.

Håndterbarhet refererer til personers evne til å ha tro på at man kan finne løsninger på den situasjonen man er i. Håndterbarheten dreier seg om hvorvidt mennesker opplever at de har ressurser som er tilstrekkelige for å løse kravene de blir stilt overfor (Antonovsky, 2000). I følge Antonovsky kan mennesker vi har tillit til, betraktes som en ressurs som kan bedre vår håndterbarhet. I henhold til skolen er det viktig at eleven opplever å ha tilgjengelige ressurser for å kunne løse faglige problemstillinger. I følge Antonovsky, kan læreren betraktes som en ressurs som kan øke håndterbarheten for eleven.

Meningsfullhet dreier seg om hvorvidt det gir mening å forsøke å løse et gitt problem man står overfor, samt å ha en opplevelse av å kunne påvirke eget liv (ibid). I henhold til skolen vil motivasjon blant annet være en sentral faktor for meningsfullheten. Eleven må oppleve at det gir mening å forsøke å løse arbeidsoppgaver.

Modell 1 under gir et visuelt bilde av hvordan Antonovsky (2000) beskriver at de ulike komponentene i OAS-begrepet kan samvirke, og hvordan dette kan påvirke elevers mestring av skolesituasjonen.



Hvis vi ser på sammenhengen mellom de ulike komponentene over, kan (1) høy begripelighet kombinert med (2) lav håndterbarhet føre til at et menneske opplever sterkt press for forandring (Antonovsky, 2000). Personens opplevelse av meningsfullhet (3) vil avgjøre hvilken retning forandringen tar. Meningsfullheten står i en sentral posisjon. En person som virkelig er engasjert og mener at han forstår problemene han står overfor, vil ha en sterk motivasjon til å finne ressurser. Vedkommende gir ikke opp før han har funnet de nødvendige ressursene. En person som derimot mangler motivasjon, vil slutte å reagere på stimuli, og "verden" kan derfor fremstå som ubegripelig. I en slik situasjon vil vedkommende heller ikke drives fram av søken etter ressurser.

Opplevelsen av meningsfullhet er en forutsetning for å få en opplevelse av sammenheng. I følge Antonovsky (2000) kan mennesker som ligger høyt både når det gjelder begripelighet og håndterbarhet, miste forståelsen og kontrollen over ressursene, dersom meningsfullheten er fraværende.

Hvis vi ser på det motsatte tilfelle, der lav begripelighet og lav håndterbarhet er kombinert med høy meningsfullhet, vil en person med en slik kombinasjon ofte utvise et stort livsmot. Personen vil prøve å forstå vanskeligheten han står overfor samt få tak i ressurser til å løse oppgaven (Antonovsky, 2000). For en engasjert person er det lettere å finne forståelse og ressurser til å håndtere sitt liv. I følge Antonovsky er

begripeligheten den nest viktigste komponenten fordi høy håndterbarhet avhenger av forståelighet. Dette utelukker imidlertid ikke betydningen av håndterbarheten.

Dersom personer ikke tror at det står ressurser til ens rådighet, vil dette gå ut over meningsfullheten og forsøket på å mestre situasjonen. I følge Antonovsky (2000) vil mestring dermed avhenge av OAS som en helhet. Dette betyr at det er sentralt at alle faktorene er til stede for at en positiv utvikling skal kunne finne sted.

2.4.1 Utvikling av en opplevelse av sammenheng

Opplevelsen av sammenheng vil være avgjørende for hvordan mennesker mestrer livet (Antonovsky, 2000). Livsopplevelser er med på å påvirke utviklingen av OAS. Erfaringer karakterisert ved en indre sammenheng danner grunnlaget for utvikling av komponenten begripelighet. Krav i riktig mengde danner grunnmuren for utvikling av komponenten håndterbarhet, og medbestemmelse danner fundamentet for komponenten meningsfullhet. Antonovsky (1987) skiller mellom stressende livssituasjoner og stressende livsbegivenheter. Stressende livssituasjoner viser til et motstandsunderskudd som skaper livsopplevelser som er direkte skadelig for OAS. Stressende livsbegivenheter viser imidlertid til en situasjon hvor individet blir stilt overfor et krav det ikke har noen umiddelbar respons på for eksempel at en venn dør. Kilden til stressfaktorer kan bunne i individets indre eller ytre verden. Det kan dreie seg om øyeblikkelige eller langvarige stressfaktorer eller daglige irritasjonsmomenter. Faktorene kan ha blitt påtvunget en person eller personen kan ha valgt dem selv. Mennesket blir uansett stilt overfor stimuli det ikke har en instinktiv respons på og blir nødt til å reagere på denne stimulien. Dette innebærer at det oppstår en spenningstilstand hos individet. Personens evne til å bære denne spenningstilstanden vil virke inn på utviklingen av OAS. Det er altså avgjørende hvorvidt de kravene personen stilles overfor overstiger individets ressurser eller ikke. For høye krav kan betraktes som en trussel mot individets helse, og kan medføre at individet utvikler en lav OAS. Det er viktig å framhjelpet utvikling av en høy OAS for å utvikle god helse. Mennesker med høy opplevelse av sammenheng har forventninger om å kunne håndtere de krav som kommer, og ser forandringer som en naturlig del av livet.

Personer med høy OAS vil i følge teorien være mindre tilbøyelig til å tolke krav som stress og derfor unngår de spenningstilstander. Individuer med høy OAS unngår derfor at de krav som følger av stimuli forandres til stress (Antonovsky, 1987). I følge Antonovsky (2000) kan OAS først betraktes som en ervervet egenskap hos individet i 30 års alderen (Antonovsky, 1987). I studier som har fokusert på sårbare ungdomsgrupper har man imidlertid funnet sammenhenger som ligner på den man finner i voksenstudier (Antonovsky & Sagy, 1986; Maraglit & Eifrat, 1996). Dette innebærer at det er mulig å studere opplevelse av sammenheng også hos unge mennesker. Skolen har derfor mulighet til å påvirke utviklingen av en sterk OAS. Dette betyr at lærerne kan bidra til at elever utvikler en sunn helse. En betydningsfull oppgave for lærerne er å tilpasse kravene til elevenes forutsetninger og dermed forhindre at elevene opplever stress.

2.5 Mestringsressurser og opplevd skolerelatert stress

Det har blitt rettet stor oppmerksomhet mot skolens betydning for mental helse (Millstein, 1993; Samdal, Wold & Thorsheim, 1998). Studier som fokuserer på barn og ungdom viser at skolerelaterte krav er en kilde til stress (Erme, Maisak & Goodale, 1979; Greene, 1988; Henker, Whalen & O'Neil, 1995). Studier viser korrelasjon mellom høyt nivå av skolerelatert stress og høyt nivå av psykiske problemer (Wagner & Compas, 1990; Ystgaard, 1997). I en internasjonal WHO studie rapporterte 7 % av alle norske 15 åringer at de var svært stresset av skolearbeidet, mens 12 % ikke opplevde stress relatert til skolearbeidet (Currie, Hurrelmann, Smith, & Todd, 2000).

Disse studiene viser at det er store individuelle forskjeller i hvorvidt skolerelaterte krav fører til stress for elevene. Det ser ut til at noen elever er beskyttet mot stress, og det er derfor viktig å identifisere hvilke faktorer som påvirker opplevelsen av skolerelatert stress.

I følge Antonovsky (1987) sin teori ville OAS først være en ervervet egenskap ved individet i 30 års alderen og få betydning for opplevelsen av stress. Johansen,

Søviknes og Torsheim ved universitetet i Bergen (2001) har imidlertid foretatt en studie for å undersøke om OAS predikere elevers opplevde skolerelaterte stress, også når det kontrolleres for tidligere nivå av stress, det vi før 30 år alderen. Resultatene viste at OAS predikerte skolerelatert stress, også i ungdomsalderen. Høy OAS predikerer lavt skolerelatert stress. Dette kan i følge forskerne forklares ved at skoleelever med høy OAS lettere oppfatter krav de møter som overkommelige. Det var også tendens til høyere nivå av stress og lavere nivå av OAS for høyere aldersgrupper. I følge Antonovsky (1987) vil personer med høy OAS i større grad oppfattet kravsituasjoner som forståelig og forutsigbare, dermed har de anledning til å velge mestringsstrategier som er tilpasset kravene. Utfordringer er en nødvendig del av livet, men dersom utfordringene oppleves som uoverkommelige kan dette medføre stress (Antonovsky, 1987). I skolen vil faren for både under og overstimulering vil være tilstede, oppgavene bør derfor tilpasses den enkelte elevens forutsetninger. I følge Antonovsky (1987) virker høyt stress negativt på utviklingen av OAS.

2.6 Atferdsproblemer i lys av et sosialpsykologisk forståelsesperspektiv

Den delen av psykologien som omhandler det sosiale samspillet mellom mennesker og hvordan det formes av verdier, holdninger, sosiale systemer og den aktuelle situasjonen kalles sosialpsykologi (Illstad, 2004). Moderne sosialpsykologi omfatter et bredt spekter av temaer. Her vil jeg rette blikket mot studiet av holdninger og holdningsendringer. Kunnskap om holdningsendring antas å kunne redusere uønsket atferd og fremme ønsket atferd (ibid).

”Psykologisk orientert sosialpsykologi kan betraktes som et forsøk på å forstå og forklare hvordan individets tanker, følelser og atferd blir påvirket av andre menneskers reelle og antatte nærvær” (Allport, 1985, ref i Aasen 2002, s. 95).

Det finnes to ulike tilnærminger innenfor et sosialpsykologisk forståelsesperspektiv, en behavioristisk og en kognitiv tilnærming (Aasen, 2002). Jeg har lagt vekt på en

kognitiv tilnærming. I en kognitiv tilnærming studerer man hvordan tenkning og andre kognitive prosesser påvirker menneskelig atferd. Innenfor dette perspektivet regnes individets oppfatning av miljøet for å være det som hovedsakelig påvirker atferden. I henhold til skolen betyr dette at en elevs oppfatning av skolen, lærere og arbeidsoppgaver påvirker atferden (ibid).

I en kognitiv tilnærming tenker man at holdninger er knyttet til atferd, og at atferd kan endres ved å endre holdninger (Aasen, 2002). ”En holdning defineres gjerne som en relativt varig evaluering av og reaksjonstilbøyelighet overfor personer, objekter, hendelser og ideer” (Bjerke & Svebak, 2001, ref i Aasen 2002, s. 216).

I skolen vil det i henhold til denne teorien være sentralt å arbeide med å endre negative holdninger overfor arbeidsoppgaver, for å skape bedre måloppnåelse for elevene. Dette krever kunnskap om hvordan holdninger dannes og endres i sosiale sammenhenger.

En sentral teori som kan forklare utvikling og endring av holdninger, er utviklet av Albert Bandura. Teorien er karakterisert som en kognitiv - behavioristisk teori (Aasen, 2002). Bandura (1977) sier seg enig i at atferd kan læres gjennom forsterkning, slik behaviorismen hevder. Det vil si at positiv oppmerksomhet rettet mot en ønsket atferd kan virke forsterkende og dermed øke frekvensen av den ønskede atferden. Bandura tilføyer imidlertid at mennesker også kan lære gjennom å observere andre mennesker sine handlinger ved å studere hvilke konsekvenser som følger av disse handlingene. Mennesker kan altså regulere og styre sin atferd gjennom å visualisere eller forestille seg hvilke konsekvenser en viss type atferd vil ha. Dette innebærer at mennesker kan ta bevisste valg for hvordan de vil handle. Denne formen for læring har Bandura gitt tilnavnet vikarierende forsterkning. Både direkte forsterkning slik man finner i behaviorisme, og vikarierende forsterkning utgjør informasjon om hvilke konsekvenser en viss type atferd medfører. Gjennom erfaring utvikler individer et indre repertoar som regulerer atferden (Bandura, 1977). Denne teorien er sentral i forhold til å forstå mestring fordi den viser at mennesker

kan tenke seg til hvilke konsekvenser som vil følge av en handling, og dermed handle i henhold til dette.

Banduras teori om ”Self-efficacy” (1977) står sentralt når en skal forstå hvordan kognitive prosesser kan øke og redusere individuell motivasjon hos elevene.” Self efficacy” dreier seg om individets tro på egne muligheter til å handle slik situasjon krever for å nå bestemte mål eller resultater (Nygård, 2007). Det er en form for selvtillit som påvirker hva vi forsøker å få til, hvor hardt vi forsøker, og hvilken tro vi har på å lykkes (Aasen, 2002). Bandura legger vekt på handlingene og troen på at man selv er i stand til å utføre de handlingene som man tenker vil føre en til det målet som vektlegges (Nygård, 2007). I følge Bandura blir den indre motivasjonen for å utføre en oppgave påvirket av individets forventning om å mestre oppgaven. Når eleven står overfor en ny oppgave, vil han foreta en vurdering av muligheten for å mestre den konkrete oppgaven. Egenvurderingen er imidlertid ikke alltid sammenfallende med den reelle kompetansen eleven besitter (Gjærum et al., 2007). Denne selvvurderingen er blitt konstruert på bakgrunn av tidligere mestringserfaringer og verbale overtalelser fra personer som kjenner individets forutsetning for å mestre (Nordahl et al., 2005).

Holdninger tilegnes og forandres opp gjennom oppveksten og senere under påvirkning fra omgivelsene (Illstad, 2004). Elevenes forventning om mestring vil påvirke resultater og atferd i skolen. Lave forventninger fra lærerne, kan påvirke elevens forventninger til seg selv (Ogden, 2001). I følge Bandura (1977) kan negative mestringserfaringer endres ved hjelp av et støttende nettverk. Bandura hevder således at en dyktig lærer vil kunne bygge opp mestringserfaringer og gi eleven ny motivasjon for læring (Nordahl et al., 2005).

2.7 Kontrollorientering

Kontrollplassering dreier seg om hvilken oppfatning mennesker har av å kunne påvirke det som skjer i eget liv. Vår selvforståelse påvirker våre handlinger og fremstår i følge Nygård (2007) som et produkt av en konstruksjonsprosess.

Julian Rotter (1982) har utviklet teorien om kontrollorientering som er sentral for å forstå individets opplevelse av mestring. Teorien har fokus på de generelle forventningene mennesker har når det gjelder sammenheng mellom egne handlinger og handlingsresultater. Rotter bruker begrepene indre og ytre kontroll for å skille mellom to ulike måter se sammenhengen mellom handlinger og handlingsresultater. En elev som anser at et godt resultat er forårsaket av et godt arbeid, kan sies å ha høy indre kontrollorientering. Vedkommende gir en forklaring på hvordan han selv har påvirket resultatet gjennom en konkret handling. Disse individene opplever at de har muligheten til å påvirke resultatene gjennom egen aktivitet (Nygård, 2007). Dersom eleven derimot opplever at et godt resultat er forårsaket av flaks, kan dette vise at eleven har en høy ytre kontrollorientering. Individer som har en ytre kontrollorientering vil i større grad referere til forhold som ikke kan relateres til egen atferd. Disse individene vil i mindre grad oppleve at de har mulighet til å påvirke resultater gjennom egen innsats. Å være såkalt ”ytrestyrt” innebærer også å se seg selv som styrt av personlighetsegenskaper man ikke har kontroll over, eller som kasteball for egne impulser (Nygård, 2007).

Hvorvidt individet refererer til indre eller ytre forhold, har stor betydning for opplevelsen av motivasjon og mestring (Nordahl et al., 2005). Dersom eleven får en forståelse av at han selv kan påvirke resultater, har han mulighet til å fortsette å prestere godt eller endre egen atferd for å oppnå bedre resultater. I følge Nygård (2007) er det sentralt å arbeide med menneskers oppfatning av seg selv som aktør.

Nygård vektlegger at mennesker ikke bare er passiv oppfatter, men konstruerer seg selv på den ene eller andre måten (ibid). Denne måten å tenke på, åpner opp for muligheten for å konstruere en ny selvforståelse. Dette innebærer en mulighet for forandring. I det følgende vil jeg se hvordan lærere kan bidra til at elever får konstruert en ny selvforståelse.

2.8 Lærer-elevrelasjonen i lys av et sosialkonstruktivistisk perspektiv

Innenfor et sosialkonstruktivistisk perspektiv tenker man at mennesket framstår som et resultat av sin kulturelle og personlige historie, samt sin umiddelbare sosiale kontekst (Nordahl et al., 2005). Her er studiet av relasjonene mellom individene viktig fordi relasjonene bidrar til å skape personens erfaringer, den indre verden. I følge konstruktivistisk teori er psykologiske fenomener som tanker, emosjoner, minne også skapt i kommunikasjon mellom mennesker (Nordahl et al., 2005). I konstruktivismen står menneskers fortolkning av det vi observerer sentralt. Det vi observerer bærer preg av å være konstruksjoner av virkeligheten.

Symbolsk interaksjonisme er et viktig utgangspunkt for forståelsen av selvet som sosialt konstruert (Mead, 2005). I følge denne teorien, blir selvet dannet gjennom samhandling med andre mennesker og vår bruk av symboler. Først og fremst språk gjør det mulig for oss å tenke på oss selv som noe. Gjennom tilbakemeldinger fra andre på det vi foretar oss, og gjennom språket, lager vi oss symbolske representasjoner av oss selv (ibid). Vi får mulighet til å se oss selv slik som andre ser oss. Vår selvoppfatning er slik et produkt av en interaksjon med andre mennesker, samt de uttrykksmidler som ligger i det felles språket vi har (Aasen, 2005).

Når mennesker samhandler innenfor en gruppe, vil det oppstå bestemte samhandlingsmønstre (Nordahl et al., 2005). I skolen kan et barn tre inn i rollen som bråkmaker eller som ”dydsmønster”. Barnet kan bli værende i en gitt rolle i lang tid, og det vil etter hvert oppstå rolleforventninger som knytter seg til barnets rolle i gruppen (Nordahl et al., 2005). Disse forventningene kan feste seg i så stor grad at ingen legger merke til det dersom eleven forsøker å søke ut av den rollen han er gitt. Dette kan medføre at nøytral atferd eller atferd som har en positiv hensikt, blir tolket som en bekreftelse på personens negative væremåte (ibid). Effekten av sosiale forventninger, kjent som ”Pygmalion-effekten”, er en psykologisk teori som viser hvordan mennesker framstår som et resultat av hvordan de har blitt behandlet (Rosenthal & Jacobsen, 1968). Den samme effekten finner vi gjennom Rosenthals

eksperiment knyttet til lærerne sine forventninger (Nordahl et al., 2005). I dette eksperimentet fikk noen lærere beskjed om at en gruppe med elever var intellektuelle talenter og at man forventet at disse elevene ville oppnå uvanlig fremgang i løpet av året. I realiteten var dette elever med normale evner. Som forventet, oppnådde disse elevene høyere IQ skåre enn kontrollgruppen ved slutten av året. Rosenthal forklarer at han tror at dette skyldtes at lærerne var mer vennlig mot disse elevene, samtidig som de stilte høyere krav og gav dem flere tilbakemeldinger. Disse elevene fikk flere muligheter til å vise sin kompetanse i klassen, og dermed fikk de også en forsterkning av kompetansen (Nordahl et al., 2005). Dette understreker hvor viktig det er at lærerne har høye forventninger til elever.

I lærer-elev relasjoner vil det ofte oppstå stabile og lett forutsigbare samhandlingsforhold. En elev med atferdsproblemer kan bli vanskeligere, dersom lærerne oppfatter han som et vanskelig tilfelle. Lærens opplevelse av eleven vil påvirke elevens opplevelse av seg selv. Interaksjon kan medføre at eleven venner seg til at lærerne kontrollerer atferden hans, og det kan oppstå en forventning hos eleven om å bli kontrollert. Et resultat av denne relasjonen kan være at eleven opplever at lærerne er ute etter han, og skolen kan på den måten fremstå som noe negativt for eleven. I motsatt tilfelle kan en atferdsvanskelig gutt forandres til en velfungerende gutt, dersom lærerne formidler at han har tro på denne gutten og møter gutten med anerkjennelse (Nordahl et al., 2005).

Teorien om sosialkonstruktivisme viser hvordan avvik kan konstrueres og rekonstrueres gjennom interaksjon mellom mennesker. En elev som har dårlige resultater, kan endres til en flink elev. Dette kan skje gjennom at lærerne har tro på eleven og formidler dette ved å vise tillit til elevens mestring (Nordahl et al., 2005).

2.9 Oppsummering ved hjelp av min egen modell

Når elever med atferdsproblemer ikke mestrer å tilegne seg nye faglige oppgaver og ferdigheter, skjer det en medlæring (Metalæring) (Aasen, 2002). Parallelt med å

mislykkes faglig, lærer eleven noe om seg selv. Faglige nederlag som kan skyldes konsentrasjonssvikt, fører til at eleven oppfatter at han ikke makter å tilegne seg kunnskap. Denne medlæringen kan i følge Aasen (2002) føre til at elever med alvorlige atferdsproblemer utvikler seg til å bli skoletapere.

Jeg har valgt å illustrere mine refleksjoner rundt sosialkonstruktivisme og hva som kan finn sted i kommunikasjon mellom lærere og elever i skolen ved hjelp av en modell. Min fremstilling er inspirert av Batesons kommunikasjonsteori (1979) og hans forståelse av sirkulære årsakssammenhenger. Batesons teori bygger på en systemforståelse og forutsetter en gjensidig påvirkning mellom individene. Bateson inkluderer all samhandling mellom mennesker i sitt kommunikasjonsbegrep (verbal og ikke-verbal kommunikasjon) og hevder at mennesker er vant til å tenke i årsak-virkning- sammenhenger (jeg spiser fordi jeg er sulten) (Bateson, 1979). Han utfordrer denne lineære tankegangen, og fremhever betydningen av å søke etter flere årsakssammenhenger når man analyserer menneskelig samhandling.

I menneskelig samhandling er det komplisert å tenke i årsak-virkning -sammenhenger fordi det er vanskelig å isolere en enkelt årsak til en atferd (Bateson 1979; Wadel & Wadel, 2005). Bateson hevder at det er viktig å studere det sirkulære samspillet for å forstå årsakssammenhenger. Mennesker har lett for å tillegge andre mennesker egenskaper og benytte disse egenskapene til forsvare sin reaksjon overfor andre mennesker. En elev som har blitt stemplet som atferdsvanskelig, kan automatisk få skylden når det oppstår en negativ hendelse (Wadel & Wadel, 2007).

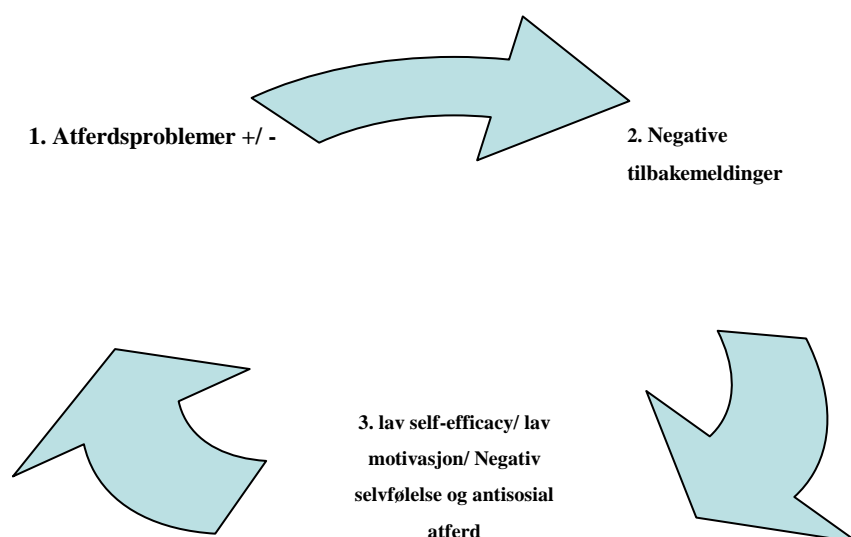
I en sirkulær årsaksforståelse kan en forandring et sted i sirkelen medføre en forandring et annet sted i sirkelen. Den sirkulære forståelsen åpner opp muliggjør for en helhetlig forståelse av menneskelig samhandling. Vi kan stoppe opp hvor som helst i en sirkel og foreta en punktering (Watzlawick, 1967 ref. i Johannesen, Kokkersvoll & Vedler, 2002).

I skolen kan lærere gi negative tilbakemeldinger til elever gjennom verbale og ikke-verbale signaler. Et eksempel på ikke-verbal kommunikasjon kan være at læreren

”himler” med øynene når en elev kommer sent til timen eller ikke makter å sitte rolig. De verbale og de ikke-verbale signalene kan bli fanget opp av den enkelte elev, men også av medelever. Den negative responsen fra læreren kan dermed være en medvirkende årsak til at elever utvikler en lav selvfølelse (Johannesen, Kokkersvold og Vedeler, 2001).

Gjennom å møte en elev som har problematferd med negative tilbakemeldinger, kan lærerne bidra til å opprettholde et negativt atferdsmønster. Dette kan føre til at eleven utvikler en liten tiltro til egen faglig og sosial mestring.

NEGATIVT SAMHANDLINGSMØNSTER (modell 2).



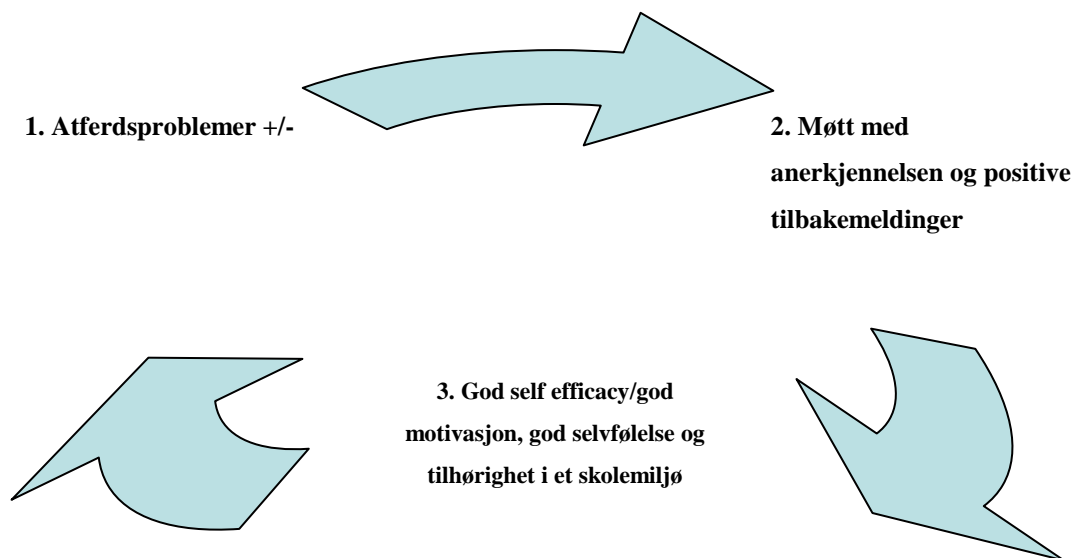
Modell 2 over viser hvordan jeg forstår en mulig utvikling av atferdsproblemer. En elev kan komme til skolen med allerede utviklede atferdsproblemer, eller utvikle atferdsproblemer som en følge av et misforhold mellom krav og ressurser.

Atferdsproblemene kan bli forsterket gjennom negative tilbakemeldinger fra lærerne og medelevene. Dette kan igjen føre til at eleven konstruerer en negativ selvfølelse og utvikler liten tiltro til egen mestring (lav ”self-efficacy”). Dermed oppstår negative holdninger som kan føre til at eleven mister motivasjonen for skolen. En negativ sirkel kan bidra til å opprettholde et antisosialt atferdsmønster.

I følge Ogden (2001) er det viktig å anlegge et prosessperspektiv på risiko fordi barn og unge er i stadig utvikling. Det skjer indre og ytre forandringer hos ungdommen som åpner muligheten for å endre situasjonen og funksjonsnivået til eleven. Det er viktig å se mestring som en mulighet hos belastede ungdommer (Gjærum et al., 2007). Ved å legge til rette for mestring kan skolen bidra til å redusere risiko og utvikle resiliens hos elever.

Gjennom å møte eleven med forståelse og riktige forventninger gis han/hun mulighet for mestring og deltakelse i skolen. Dette kan bidra til at eleven konstruerer en positiv selvfølelse og utvikler tiltro til egen mestring. Et slikt samhandlingsmønster vil kunne skape trygghet og motivasjon for læring, og dermed redusere atferdsproblemene.

POSITIVT SAMHANDLINGSMØNSTER (modell 3).



Modell 3 viser hvordan læreren kan bidra til å skape og endre kognitive prosesser som virker inn på elevers mestring. I følge Nordahl et al. (2005) ”disponerer et hvert individ åpne og midlertidig skjulte ressurser som kan komme til uttrykk eller forbli skjulte avhengig av interaksjonen mellom individet og omgivelsene” (Nordahl et al., 2005, s. 61). Dette betyr at en god lærer-elevrelasjon vil kunne frembringe mestring hos elevene. Læreren vil kunne bygge ut elevens allerede eksisterende ressurser (Brooks & Goldstein, 2001).

Av disse sirklene fremgår det hvordan virkeligheten konstrueres gjensidig med miljøet og hvordan den indre verden skapes gjennom de relasjonene man har til den ytre verden. Minnet og selvet blir skapt i kontakt og kommunikasjon med mennesker. Lærerne har mulighet for å gå inn og endre elevene sine holdninger, og dermed forebygge en videre negativ utvikling for elever med alvorlige atferdsproblemer. I henhold til et sosialpsykologisk forståelsesperspektiv, kan lærerne bidra til å skape ny selvoppfattelse og identitet for elevene.

I formålet med opplæringsloven (2001) § 1-2, andre del) vektlegges betydningen av den gode samhandlingen mellom lærer og elev. Læreren har ansvar for å hjelpe eleven i sin personlige utvikling. Alle som arbeider med elever skal hindre at de kommer til skade eller blir utsatt for krenkende ord og handlinger (ibid). Skolen har en viktig rolle i forhold til identitetsutvikling og selvfølelse. Studier viser at utfordrende atferd ofte er et uttrykk for frustrasjon, og opplevelse av avmakt (sørli, 2000). Dette kan skyldes at eleven mistrives eller ikke har det godt. I følge Reed (1997) er mennesker med lærevansker spesielt sårbare for å utvikle negativ selvfølelse. Dette betyr at det er ekstra viktig å sørge for at elever med atferdsproblemer opplever mestring i skolen.

3.0 Metode

I kapitlet gjør jeg rede for bruk av det kvalitative forskningsintervjuet som metode. Deretter gir jeg en beskrivelse av et interaksjonistisk - konstruktivistisk perspektiv på intervju, samt de metodologiske konsekvensene som følger av dette valgte perspektivet. På bakgrunn av et sosialkonstruktivistisk perspektiv vil jeg anvende en konstruktivistisk tilgang til analysen av det empiriske materialet. For øvrig vil jeg foreta en systematisk gjennomgang av forskningsprosessen gjennom å anvende Kvale (2001) sin syvtrinns modell.

3.1 Intervju som kvalitativ metode

Innenfor de kvalitative tilnærmingsmåtene er intervju den mest anvendte metoden (Holter & Kalleberg, 1996). Et overordnet mål i kvalitativ forskning er å utvikle forståelsen av fenomener knyttet til personer og situasjoner i deres sosiale virkelighet (Dalen, 2004). Jeg var ute etter å samle informasjon om hvordan elever med atferdsproblemer hadde opplevd mestring i skolen. Jeg søkte en innsikt i hvordan disse elevene forholdt seg til sin livssituasjon og vurderte derfor at et kvalitativt intervju var godt egnet til å belyse dette.

Kvale (2001) bruker analogien om den reisende for å beskrive den kvalitative forskeren. Den reisende henspiller på en person som reiser rundt og konverserer med mennesker for å skape mening. Det den reisende hører og ser blir omarbeidet til kvalitative skildringer av virkeligheten (Kvale, 2001). Forskningsintervjuet er basert på hverdagslige samtaler men er en faglig samtale som har en viss struktur og hensikt. I forskningsintervjuet er det forskeren som har kontrollen over situasjonen. Intervjuet er derfor ikke en dialog mellom like deltakere. Temaene for dialogen gis av intervjueren som kritisk følger opp besvarelsene til informanten. Det kvalitative forskningsintervjuet fanger opp variasjonen i intervjupersonenes oppfatninger om et tema. Forskeren gis således et mangfoldig bilde av den menneskelige verden. I følge

Kvale (2001) er målet med forskningsintervjuet å innhente kunnskap om intervjupersonens verden gjennom å stille spørsmål. Kvale (2001) gir følgende definisjon på intervju;

”Det kvalitative forskningsintervjuet forsøker å forstå verden fra intervjupersonenes side, å få fram betydningen av folks erfaringer, og avdekke deres opplevelse av verden, forut for vitenskapelige forklaringer” (Kvale 2001, s. 17).

Kvale (2001) ser det kvalitative intervjuet som et produksjonssted for kunnskap. Et intervju kan ses som en utveksling av synspunkter mellom to personer som har en dialog om et tema som berører begge partene. Kvales tilnærming til intervju beveger seg i retning av en konstruktivistisk oppfatning av hvordan kunnskap skapes i interaksjon. Han legger vekt på at intervjuuttalelsene ikke er samlet inn men blir utarbeidet i fellesskap med intervjupersonene. Intervjuerens forespørsler leder fram til de emnene intervjupersonen skal samtale om. Intervjuerens aktive lytting og oppfølging av spørsmål bestemmer samtalens retning. Kvale (2001) advarer mot å se resultater av en interaksjon som noe fastlagt og gitt fordi man kan glemme at dette er noe som er produsert i fellesskap. Transkriberingsprosessen kan føre til at man flytter fokus vekk fra den opprinnelige samtalen. Kvale (2001) hevder at å overse intervjuerens konstruktive bidrag til svarene som ble gitt, kan medføre at man får et ensidig syn på intervjuet som en gjenspeiling av intervjusituasjonen.

3.1.2 Et konstruktivistisk – interaksjonistisk perspektiv på intervju

Jeg betraktet feltets sannheter, oppfattelser og holdninger som sosialt konstruerte. Derfor fant jeg det også naturlig å anvende en konstruktivistisk tilgang til analysen av det empiriske materialet. I konstruktivistisk teori legger man vekt på at individets ”selv” blir skap i sosial interaksjon. Mead (2005) er en sentral teoretiker innenfor dette perspektivet. Han understreker at mennesket er et sosialt vesen og at handlinger, meninger og selvoppfattelse derfor må analyseres i lys av konteksten (Järvinen & Mik-Meyer, 2005). Dette innebærer at forskeren ikke ensidig kan rette oppmerksomhet mot det informanten sier, forskeren må også betrakte hvordan

individets ”selv” blir skapt i den konkrete intervjusituasjonen og gjennom samtalen mellom de to partene, her og nå.

Blumer (1969) referert i Järvinen & Mik-Meyer (2005) har formulert tre grunnleggende teser for den symbolske interaksjonisme; 1. Mennesker forholder seg til deres omverden på basis av den mening omverden har dem, 2. Mening er skapt gjennom sosial interaksjon, og 3. Det skjer en kontinuerlig omfortolkning av mening. Ut fra disse formuleringene kan det virke meningsløst å tenke at forskeren skal avdekke en allerede eksisterende ”livsverden”. En sosial begivenhet ses som en prosess, hvor de involverte hele tiden tilpasser seg hverandre. Dette innebærer at intervjuet ikke kan ses på og behandles som objektive fakta løsrevet fra den sosiale sammenhengen hvor det er skapt. I analysen av intervju må man derfor ta med kontekstuelle forhold (Järvinen & Nanna Mik-Meyer, 2005).

I et konstruktivistisk- interaksjonistisk perspektiv betrakter man intervju som et sosialt møte hvor erfaring blir fortolket og mening blir skapt. I et interaksjonistisk perspektiv oppfatter man analyseobjektet som et flytende, ustabilt og flertydig fenomen som blir formet i møtet med forskeren. Denne måten å forstå analyseobjektet kan synes å skille seg fra en mer fenomenologisk/hermenautisk tilnærming. I en fenomenologisk/hermenautisk tilnærming anses analyseobjektet som å være en mer eller mindre stabil størrelse som kanskje i en prosessuell forståelse kan forandres over tid (ibid). Fenomenologien påpeker viktigheten av å beskrive og forstå fenomener uten tidligere forventninger (Befring, 2007). Derimot forklarer forskeren hvordan han medvirker til å skape mening for intervjupersonen i en konstruktivistisk analyse. Intervjumateriale kan således betraktes som et resultat av en konstruksjonsprosess (Järvinen & Mik-Meyer, 2005).

3.1.3 Metodologiske konsekvenser av et interaksjonistisk perspektiv

I interaksjonistisk analyse betrakter man ”selvet” som en prosess, som kan forhandles og virkeliggjøres i interaksjon. I følge interaksjonismen er ikke menneskets ”selv” en privat individuell enhet man som intervjuer kan innhente viten fra, intervju er ikke en tapping av subjektive erfaringer og meninger, men et sosialt møte hvor erfaring blir fortolket og mening blir skapt (Järvinen & Mik-Meyer, 2005). På samme måte som man ikke kan forstå et individs atferd uten å se på konteksten, kan man ikke forstå et intervjus meningsinnhold løsrevet fra den konteksten hvor meningen ble skapt.

Mening blir frambrakt gjennom forskningsdesign og den konkrete interaksjonen mellom intervjueren og intervjuobjektet. En interaksjonistisk tilgang til intervjumateriale ser på fortellingens innhold, det vil si hva intervjupersonene sier om de erfaringene, holdningene og handlingene intervjueren vil vite noe om (ibid). I tillegg retter den fokus mot fortellingens form, funksjoner og kontekst. Form viser til hvordan intervjupersonen forteller sin historie, og hvilken rolle intervjueren har for historiens utvikling. Funksjoner viser til hvilke sosiale strategier intervjupersonen benytter og hvilket bilde han presenterer av seg selv. Tilslutt henspeiler kontekst til intervjukonteksten, men også til en bredere sosiokulturell kontekst. Det vil si hvordan individet ser seg selv i forhold til omgivelsene.

1.2 For-forståelse

Gjennom mitt arbeid med barn og unge i barnehagen og skolen har jeg sett hvordan barn og unge med problematferd har blitt utelukket fra felles aktiviteter. Jeg har opplevd at unger helt ned i barnehagealder har betraktet seg selv som ”slem”.

Antakelig kan dette bero på at voksne har satt negative merkelapper på barna. Jeg har en for-forståelse av at barn med alvorlige atferdsproblemer hyppig kommer til kort både faglig og sosialt. Disse barna er stadig i konflikter med andre barn og voksne.

3.3 Intervjuundersøkelsen

Kvale (2001) har utarbeidet en syvtrinns modell for å systematisere intervjuprosessen; 1) tematisering, 2) planlegging, 3) gjennomføring, 4) transkribering, 5) analysering, 6) verifisering og 7) rapportering. Disse syv trinnene følger den kvalitative intervjuundersøkelsens tidsmessige rekkefølge. Jeg har valgt å ta utgangspunkt i denne modellen fordi den skaper en fin struktur som gir leseren mulighet til å følge prosessen i arbeidet.

3.3.1 Tematisering

I følge Kvale (2001) handler tematisering om å gjøre rede for hva, hvorfor og hvordan prosjektet skal gjennomføres. Ideen til prosjektet kom som en følge av et økende fokus rundt alvorlig atferdsproblematikk i massemedia. De senere årene har vi sett flere eksempler på hvilke alvorlige konsekvenser et antisosialt atferdsmønster kan få både for individer selv og for samfunnet. I prosjektet har jeg tatt utgangspunkt i sosialkonstruktivisme, og rettet fokus mot hvordan skolesystemet kan medvirke eller motvirke til å opprettholde et antisosialt atferdsmønster hos barn og unge. Ettersom manglende faglig og sosial mestring er et kjennetegn ved elever som utviser et antisosialt atferdsmønster ble fenomenet mestring et sentralt begrep i dette prosjektet. Jeg ønsket å innhente informasjon om subjektive mestringsopplevelser og fant det derfor hensiktsmessig å anvende et kvalitativt forskningsintervju som metode. Formålet med intervjuundersøkelsen var å innhente informasjon om hvordan gutter med alvorlige atferdsproblemer hadde opplevd mestring innenfor to ulike skoler, normalskolen og en alternativ skole. Videre var det et mål å skaffe kunnskap om hvordan lærerne hadde bidratt til å konstruere mestring gjennom sin relasjon til disse elevene. Dette dannet et grunnlag for å studere likheter og ulikheter i opplevelsen av mestring i de to skolesystemene.

3.3.2 Planlegging

Planlegging er viktig og kan sikre kvaliteten i et prosjekt (Kvale, 2001). Det var en utfordring å legge til rette for en best mulig undersøkelse. En måte å studere alvorlige atferdsvansker er å se på hvordan ulike arenaer virker inn og påvirker elevers mestring i skolen. Et slik studie var imidlertid ikke innenfor de rammer og ressurser jeg hadde til rådighet i dette prosjektet. Jeg besluttet derfor å studere hvordan en relasjon, innenfor et system, kan påvirke mestring. I denne sammenhengen ble fokus rettet mot hvordan lærer-elevrelasjon kan påvirke elevers mestring.

Den opprinnelige betydningen av ordet metode er veien til målet (Kvale, 2001). Etter at jeg hadde besluttet hva jeg ville studere, var det sentralt å finne hvilken metode som var best egnet til å nå målet. Innenfor de kvalitative tilnærmingsmåtene er intervju den mest anvendte metoden (Holter, 1996). Målsettingen med dette prosjektet var å få nyanserte beskrivelser av hvordan elever hadde opplevd mestring i skolen. Begrepet "livsverden" brukes ofte for å belyse denne dimensjonen (Dalen, 2004). Jeg vurderte at det kvalitative forskningsintervjuet var en god måte å samle inn data på, samtidig som det var innenfor de rammene av ressurser som jeg hadde til rådighet i dette prosjektet. Jeg vurderte at et semistrukturert intervju var best egnet for å belyse min problemstilling. Denne tilnærmingen åpnet muligheten for å belyse de temaene og den teorien jeg mente var av sentral betydning for å kunne si noe om mestring i relasjon. Gjennom å anvende et semistrukturert intervju var det åpent for at informantene kunne komme med nye tema, som kunne tilføre kunnskapen om mestring i skolen. I forkant av utformingen av intervjuguiden studerte jeg litteratur knyttet til mestringsteori og sosialkonstruktivistisk teori. Denne litteraturen dannet et teoretisk grunnlag for intervjuguiden.

INTERVJUGUIDE

Intervjuguiden bestod av to deler, spørsmålene i den første delen var knyttet opp mot elevenes opplevelse av mestring i "normalskolen" og spørsmålene i den andre delen var knyttet til elevenes opplevelse av mestring i den alternative skolen. Jeg benyttet

Antonovskys mestringsteori som et teoretisk grunnlag da jeg utarbeidet intervjuguiden (Antonovsky, 2000). Spørsmålene i intervjuguiden hadde til hensikt å innhente informasjon om hvor forståelig, håndterbar og meningsfull skolen hadde fremstått for elevene i normalskolen og i den alternative skolen.

Spørsmålene i intervjuguiden hadde til hensikt å belyse to sentrale begreper i den valgte problemstillingen, mestring og lærer–elevrelasjonen. Til hvert av de overnevnte spørsmålene ble det derfor utarbeidet konkrete underspørsmål for å sikre at begge disse begrepene ble belyst.

Antonovsky sin teori om ”Opplevelse av sammenheng”(OAS) dannet et grunnlag for å si noe om hvor forståelig, håndterbar og meningsfull skolen har framstått for elevene. Intervjuene må imidlertid ikke betraktes som en måling av elevenes OAS slik Antonovsky definerer begrepet, fordi en direkte måling av OAS krever bruk av et standardisert måleinstrument.

PRØVEINTERVJU

Med utgangspunkt i intervjuguiden ble det foretatt et prøveintervju som hadde til hensikt å vurdere kvaliteten på guiden, samt å teste meg selv som intervjuer. I etterkant av dette prøveintervjuet ble det foretatt enkle justeringer av spørsmål som viste seg å være vanskelige å forstå for den eleven som gjennomførte prøveintervjuet. Prøveintervjuet gav meg nyttig erfaring med bruk av båndopptaker og nedtegninger av memos, det vil si refleksjoner knyttet til intervjuene (Dalen, 2004).

UTVALG

Befring (2007) beskriver utvalget i et forskningsprosjekt som en avgrensning av den populasjonen man ønsker å studere. Populasjon refererer til den målgruppen man vil studere i et bestemt forskningsprosjekt (ibid). Den populasjon jeg har studert i dette prosjektet er elever med alvorlige atferdsvansker som har byttet til alternativ skole.

UTVALGSPROSEDYRE

Det var flere grunner til at jeg ønsket å studere gutters opplevelse av skolen. Først og fremst forekommer atferdsproblemer tre til fire ganger så ofte hos gutter som hos jenter (Nordahl et al., 2005). Disse tallene er i overensstemmelse med den fordelingen jeg fant ved den alternative skolen hvor utvalget ble hentet. Ungdomsskolen bestod av 18 elever, hvor 13 av elevene var gutter.

I utgangspunktet ønsket jeg informanter som hadde en AD/HD diagnose. Jeg ønsket å fokusere på denne gruppen fordi elever med AD/HD har en sårbarhet i forhold til konsentrasjon og oppmerksomhet, noe jeg så som relevant for min problemstilling. Det viste seg å være vanskelig å få tak i en såpass ensartet gruppe av elever. Mange av de rektorene jeg var i kontakt med, ønsket ikke at jeg skulle fokusere på at elevene hadde en diagnose, de begrunnet dette med at de ikke la vekt på diagnosen i det daglige arbeidet med elevene.

Etter mye refleksjon bestemte jeg meg for å studere elever med alvorlige atferdsproblemer, dette er en elevgruppe med sammensatte vansker på flere områder som sliter med mye av den samme problematikken som elever med AD/HD.

Jeg kom i kontakt med en rektor på en alternativ ungdomsskole i Akershus som viste interesse for prosjektet. På bakgrunn av mine utvalgskriterier, plukket han et utvalg av informanter som ønsket å si noe om hvordan de hadde opplevd skolesituasjonen og forholdet til lærerne innenfor de to systemene. Utvalget kan kalles strategisk, ettersom at jeg tok utgangspunkt i bestemte kriterier (Befring, 2007)

UTVALGSKRITERIER OG BAKGRUNNSVARIABLER

1. Gutter i ungdomsskolealder 8-10 klasse.
2. Elever ved den alternative skolen i minimum tre måneder.
3. Et antisosialt atferdsmønster.

Et av kriteriene mine var at det skulle være gutter. Grunnen til dette er at gutter er overrepresentert ved alvorlige atferdsvansker (Sørli, 2000). Det å være av kvinnelig kjønn er i seg selv en beskyttelsesfaktor mot utvikling av alvorlige atferdsproblemer (ibid). Kjønn kan beskrives som en bakgrunnsvariabel. Bakgrunnsvariabler beskriver bestemte egenskaper i ulike studier (Befring, 2007). Et antisosialt atferdsmønster var en annen bakgrunnsvariabel som ble valgt for å belyse problemstillingen. Videre var det lagt inn et tidskriterie fordi det var sentralt at eleven hadde hatt tid til å bearbeide inntrykk fra to ulike skoler.

Undersøkelsen ble godkjent av Norsk samfunnsvitenskapelige datatjeneste (NSD). Rektor ved den alternative skolen presenterte prosjektet på et foreldremøte og foreldrene signerte på et samtykkeskjema. I forkant av intervjuene fikk alle informantene muntlig informasjon om mitt masterprosjekt. Den muntlige informasjonen ble gitt ved at jeg besøkte skolen og informerte om prosjektet.

BESKRIVELSE AV DET ENDELIGE UTVALGET

Utvalget bestod av fem gutter fordelt på åttende, niende og tiende klassetrinn ved en alternativ ungdomsskole i Akershus. Elevgruppen som var representert i utvalget hadde alvorlige atferdsproblemer, språkvansker, krise på grunn av tap av nær omsorgsperson, psykiske problemer, samt dysleksi. Samtlige av guttene hadde en kombinasjon av store atferdsproblemer, store konsentrasjonsvansker, samt store faglige vansker. De ble tatt opp som elev ved skolen på bakgrunn av opplæringslova (1998) § 1-5, femte ledd: ”opplæringa skal tilpassast evnene og føresetnadene hjå den enkelte eleven”.

Opplæringslova (1998) § 5-1 nr.1 slår fast at;

”Elevar som ikkje kan få tilfredstillande utbytte av det ordinære opplæringstilbodet, har rett til spesialundervisning”.

Elevene i utvalget har tidligere vært i normalskolen, men ble flyttet til spesialskole på grunn av at de ikke har hatt tilstrekkelig utbytte av det ordinære skoletilbudet.

3.3.3 Gjennomføring av intervjuene

Intervjuene ble foretatt på et rom ved den alternative skolen. Elevene fikk beskjed om at de kunne be om pauser ved behov. Det ble lagt vekt på å skape en trygg atmosfære gjennom plassering av informant og intervjuer i henhold til hverandre. Det ble snakket om hverdagslige ting i forkant av intervjuene, og informantene fikk nøye informasjon om hva intervjuene skulle benyttes til. Videre ble det gitt informasjon om at intervjuene ble tatt opp på bånd og at informantene kunne trekke seg fra intervjuet underveis dersom dette var ønskelig. Intervjuene varte 30-45 minutter. Intervjuguiden ble i stor grad fulgt, men informantene kom med nye innspill som måtte følges opp. Det viste seg at en av informantene ikke oppfylte kriteriet om alvorlige atferdsproblemer og jeg besluttet derfor å trekke denne informanten fra utvalget. Jeg fant imidlertid det hensiktsmessig å benytte den informanten jeg hadde benyttet i prøveintervjuet som en del av utvalget fordi det forelå såpass mye viktig informasjon i dette intervjuet som jeg ønsket å trekke inn i analysen.

Kvale (2001) vektlegger betydningen av å ha en reflektert tilnærming til kunnskapen som søkes og intervjusituasjonens mellommenneskelige relasjoner. Ulike intervjuformer krever ulike tilnærminger (ibid). Allerede i intervjufasen begynte jeg å tenke på analysen av intervjumaterialet, og merket meg hvordan mening ble konstruert i relasjon mellom meg og informantene, samt at min vektlegging av ulike temaer var med å konstruere den meningen som ble skapt i dette møtet. Et eksempel på dette er at jeg la merke til hvordan en av informantene begynte å skille mellom lærernes tilrettelegging av undervisningen i normalskolen og i den alternative skolen.

3.3.4 Transkribering

Lydopptakene ble lagt inn på data og transkribert for å gjøres i bedre stand til analysen. Det ble lagt vekt på å transkribere ordrett det informantene uttalte. Dette er viktig i forhold til å ivareta den deskriptive validiteten (Maxwell, 1992). To av informantene snakket dialekt, men av hensyn til anonymitet har jeg valgt å

transkribere på bokmål. Det ble ikke lagt vekt på non -verbale uttrykk i transkriberingen. Memos ble nedtegnet og benyttet i tilknytning til analysen.

3.3.5 Analysering

Forskeren har to fokus i en interaksjonistisk analyse, meningsinnholdet og meningsproduksjonen (Järvinen & Mik-Meyer, 2005). For å ivareta begge fokusene ble det foretatt en todelt analyse. Den første delen av analysen er en redegjørelse for hva intervjupersonene har meddelt om de erfaringene, holdningene og handlingene som jeg ønsket å vite noe om.

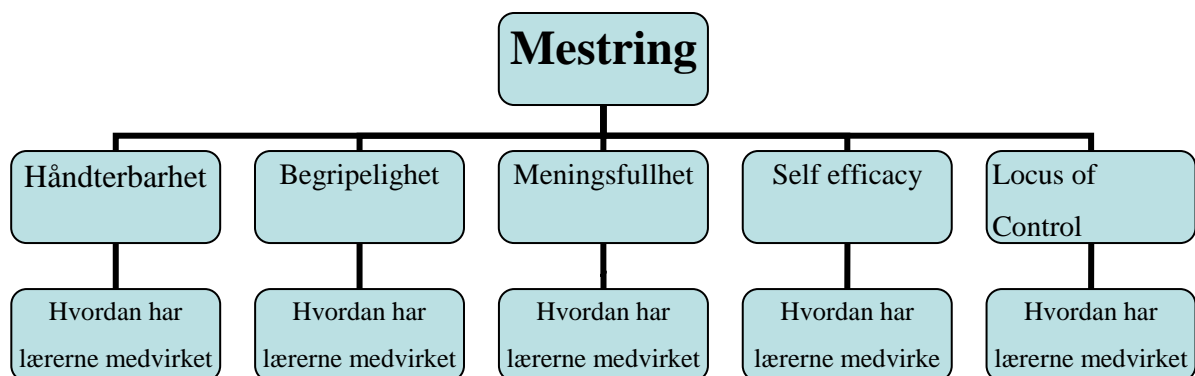
I følge Kvale (2001) kan intervju analyseres på ulike måter. Ettersom jeg hadde en konstruktivistisk - interaksjonistisk tilnærming til intervju, var det naturlig å vektlegge dette i analysen. Analyseprosessen startet allerede i intervjusituasjonen ved at informantene konstruerte mening sammen med meg, og intervjumaterialet måtte derfor analyseres som et produkt av dette møtet. Jeg var med å konstruere mening for intervjupersonene gjennom å vektlegge enkelte temaer foran andre, og gjennom å anvende de temaene og teoriene som ble lagt til grunn i intervjuguiden. Interguiden var i stor grad styrende for hvilke spørsmål som ble stilt, og influerte således på hvilke svar jeg fikk. Dersom jeg hadde tatt utgangspunkt i en annen teori ville jeg ha stilt andre spørsmål som kunne ledet til andre svar.

I analysearbeidet ble det anvendt meningskategorier for å få frem meningsinnholdet, intervjuene ble kodet i ulike kategorier. Kvale & Brinkmann (2009) skiller mellom to ulike former for koding, ”concept driven” koding og ”datadriven” koding. I ”concept driven” koding forsøker forskeren å identifisere forhåndsdefinerte kategorier i intervjumaterialet. I ”datadriven” koding tar forskeren derimot utgangspunkt i det eksisterende intervjumaterialet, og søker deretter å identifisere overordnede kategorier. Jeg anvendte et semistrukturert intervju som metode. Dette innebærer at jeg hadde utarbeidet noen forhåndsdefinerte tema som jeg ville belyse, samtidig som jeg var åpen for at nye tema kunne tilføres materialet. I analysen falt det derfor naturlig å anvende en kombinasjon av ”concept driven” og ”data driven” koding.

Heretter omtaler ”concept driven” som forhåndsdefinerte kategorier og ”data driven” som nye kategorier.

Fenomenet mestring ble delt opp i tre hovedhovedkategorier, begripelighet, håndterbarhet og meningsfullhet. Under hver av disse kategoriene ble det dannet en underkategori som jeg valgte å kalle ”mestring i lærer-elevrelasjonen. Denne kategorien hadde til hensikt å innhente informasjon om lærerens betydning for elevens mestring. Videre var ”Locus of control” og ”Self-efficacy” to forhåndsdefinerte meningskategorier som hadde til hensikt å innhente informasjon om hvordan interpersonlige/kognitive prosesser, det vil si hvordan holdninger kan påvirke mestring. Disse kategoriene representerer det Kvale (2009) betegner som ”concept driven” koding. Tabell 1 under viser koding av begrepet mestring. Modellen viser de fem kategoriene som til sammen dannet grunnlaget for å si noe om elevenes mestring.

Tabell 1 kodingsmodellen



I del to av analysen gjør jeg rede for meningsproduksjonen, det vil si intervjuets form, funksjon og kontekst. Her har jeg fokusert på hvordan mening ble skapt i møtet mellom meg og informantene i den konkrete intervjusituasjonen. Gjennom intervjuene fikk jeg tilgang til informantenes erfaringer akkurat der og da. Sentrale spørsmål i denne delen av analysen var; hvilket bilde forsøkte informantene å gi av seg selv i møte med meg, hvordan var jeg som intervjuer med å kategorisere intervjuobjektet gjennom mine spørsmål, hvilke legitimerende forklaringer gav intervjuobjektet på sin atferd og hvordan ble mening konstruert og endret gjennom intervjuet? I denne delen av analysen (del to) viser jeg konkrete eksempler på hvordan

mening ble skapt og endret gjennom intervjusituasjonen. Det gis en nærmere beskrivelse av dette i analysekapitlet.

3.3.6 Verifisering

Kvale (2001) anvender betegnelsen verifisering som en fellesbetegnelse på reliabilitet, validitet og generaliserbarhet. For å utfylle Kvale har jeg valgt å benytte Maxwell (1992) sin inndeling av validitet, men først vil jeg kort omtale reliabilitet i denne undersøkelsen.

Reliabilitet handler om hvor pålitelige og konsistente funnene i undersøkelsen er (Kvale, 2001). Reliabiliteten er høy, hvis uavhengige målinger gir sammen resultat, dette er ofte ikke mulig i kvalitativ forskning (Kvale, 2001). I min konstruktivistisk-interaksjonistiske tilnærming til intervju er det meningsløst å forvente at andre kan komme fram til samme resultat, intervjumaterialet må betraktes som et resultat av en bestemt interaksjon, på et gitt tidspunkt. En måte å ivareta reliabilitet er å gjøre prosessen mest mulig gjennomsiktig, og redegjøre grundig for metodiske valg og vurderinger. Gjennom å anvende Kvale sin syv trinns modell har jeg forsøkt å guide leseren gjennom prosessen, fram til resultatene. Videre har jeg gjort rede for mitt metodiske valg og begrunnet mitt valg i henhold til den valgte problemstillingen.

Validitet

Et annet ord for validitet er gyldighet og henspiller på hvor gyldige en kan vurdere resultatene i undersøkelsen (Dalen, 2004). Historisk er begrepet validitet knyttet til kvantitativ forskning, men i dag er begrepet også brukt i kvalitativ forskning (Järvinen & Mik-Meyer, 2005). Jeg har valgt å drøfte validitet i lys av Maxwell (1992) sine fem kategorier; deskriptiv validitet, tolkningsvaliditet, teoretisk validitet, generaliserbarhet og evalueringsvaliditet

Deskriptiv validitet

Deskriptiv validitet handler om å gi en nøyaktig beskrivelse av hvordan datamateriale har blitt samlet inn, og tilrettelagt for videre tolkning og analyse (Maxwell, 1992). I kvalitative intervjuundersøkelser er det informantenes egne ord og uttalelser som danner grunnlaget for den videre analysen, det er derfor viktig at forskeren gir en mest mulig korrekt gjengivelse av det informanten har meddelt gjennom intervjuene. Feil eller unøyaktig transkribering utgjør en trussel mot den deskriptive validiteten, og kan for eksempel oppstå som en følge av lav kvalitet på lydbåndopptak (Maxwell, 1992).

For å styrke den deskriptive validiteten i prosjektet, er det gitt en nøye beskrivelse av prosessen fra intervjusituasjonen via lydbåndopptak og transkribering frem til den endelige utskriften. Jeg har etterstrebet å ivareta informantenes utsagn gjennom å transkribere lydbåndopptakene ord for ord. Det ble gjennomført et prøveintervju for å øke den deskriptive validiteten. Spørsmålene ble forbedret, slik at de skulle framstå mer tydelige for informantene. Prøveintervjuet førte til at jeg ble kjent med bruk av lydbåndopptaker, som var en forutsetning for en korrekt transkribering. Det ble lagt vekt på å stille gode spørsmål, slik at informantene skulle komme med innholdsrike svar, og jeg etterstrevde å unngå ledende spørsmål. Forhold rundt intervjusituasjon, som dagsform og konsentrasjon, kan imidlertid ha påvirket den deskriptive validiteten.

Tolkningsvaliditet

Tolkningsvaliditet dreier seg om hvorvidt forskeren har forstått og nedtegnet informantens utsagn riktig, slik at materialet presenteres på den måten informantene har ment det (Maxwell, 1992). Tolkning dreier seg om å komme fram til en dypere forståelse av intervjumateriale (ibid). En forutsetning for tolkning er at det foreligger valide, rike og fyldige beskrivelser fra informantene (Dalen, 2004).

For å styrke tolkningsvaliditet i dette prosjektet ble det lagt vekt på å skape en god ramme, slik at informantene kunne føle seg trygge nok til å gi mest mulig fyldige

svar. Det forelå et fyldig datamateriale som kan ha styrket tolkningsvaliditeten i prosjektet. Jeg la også vekt på å etterspørre konkrete eksempler i tilfeller hvor jeg opplevde at intervjuutsagn framstod som uklare. Jeg vektla også å ha et bevisst og reflektert forhold til min for forståelse, dette for å unngå å tolke i lys av egen forståelse.

I forhold til tolkningsvaliditeten må det nevnes at intervjueren i lys av et interaksjonistisk perspektiv ses som en medprodusent av den mening som blir skapt gjennom intervjusituasjonen (Järvinen & Mik-Meyer, 2005). Dette innebærer at intervjueren ikke bare har en tolkende rolle, men også en rolle som medprodusent av den meningen som blir skapt.

Teoretisk validitet

Den teoretiske validiteten knyttes til i hvilken grad de teoretiske begrepene og modellene forskeren anvender, gir en teoretisk forståelse av fenomenene i undersøkelsen (Maxwell, 1992).

Den teoretiske validiteten i mitt prosjekt er knyttet til i hvilken grad jeg har valgt hensiktsmessig teori, og operasjonalisert begrepene på en tydelig måte. For å styrke den teoretiske validiteten har jeg redegjort for min teori, samt definert og operasjonalisert begrepene jeg har anvendt, slik at leseren kan følge analyseprosessen. Den teoretiske validiteten avhenger av at de begrepene som har blitt anvendt er operasjonalisert på en god måte, og at de måler det de har til hensikt å måle. Jeg operasjonaliserte begrepet mestring hovedsakelig gjennom tre underbegreper; begripelighet, håndterbarhet og meningsfullhet. For at elevene skulle kunne forstå mine spørsmål ble det laget konkrete underspørsmål til de tre begrepene; begripelighet, håndterbarhet og meningsfullhet. For eksempel stilte jeg spørsmålet ”hvordan var det for deg å følge med i undervisningen i timene”? Dette spørsmålet ble benyttet til å si noe om elevens opplevelse av begripelighet i undervisningssituasjonen. Operasjonaliseringen av de teoretiske begrepene kan ha styrket den teoretiske validiteten i prosjektet.

Generaliserbarhet

Generaliserbarheten viser til i hvilken grad resultatene fra en undersøkelsen kan overføres til andre personer eller situasjoner utenfor det konkrete forskningsprosjektet (Maxwell, 1992). Maxwell skiller mellom generaliserbarhet innenfor den konkrete institusjonen som har blitt studert, og generaliserbarhet til andre utenfor den konkrete institusjonen som har blitt studert (ibid).

I henhold til dette prosjektet har resultatene trolig en indre generaliseringsverdi. Resultatene kan si noe om hvilken opplevelse av mestring elevene har på skolen, og hvordan lærerne har bidratt til å skape mestring for elevene. Resultatene kan gi skolen opplysninger om i hvilken grad hverdagen framstår som begripelig, håndterbar og meningsfull for elevene ved denne skolen. Målet med dette prosjektet var ikke å oppnå høy generaliserbarhet, men å utvikle forståelse av mestring i relasjon. Således kan denne oppgaven antyde noe om hvilke faktorer kan bidra til å skape mestring i skolen.

Evalueringsvaliditet

Evalueringsvaliditet omhandler de normative vurderingene forskeren knytter til sine tolkninger og vurderinger av resultatene (Maxwell, 1992). Det dreier seg om jeg har evaluert funnene riktig. Gjennom at jeg stilte oppfølgende spørsmål når jeg var usikker på hva informantene mente, kan jeg ha styrket evalueringsvaliditeten.

Drøftningen av funn innbefatter en viss grad av vurdering, bedømming og evaluering av ungdommenes mestring i skolen. I teoridelen har jeg imidlertid gjort rede for de definisjoner, kategorier, perspektiver og temaer som ligger til grunn for denne vurderingen. Ved å legge teori og empiri til grunn for utforming av spørsmål, samt til grunn for tolkning, har jeg forsøkt å unngå at min for-forståelse styrer resultatene.

3.3.7 Rapportering

Rapportering omhandler kommunikasjon mellom leseren og teksten (Kvale, 2001). Dette er det syvende og siste stadiet i Kvale sin modell. Vitenskapelig forskning

stiller vitenskapelige krav til fremstillingen av funnene. I rapporteringen må det sikres at etiske retningslinjer er ivaretatt i forhold til blant annet samtykke og konfidensialitet (Kvale, 2001).

I undersøkelse er de vitenskapelige kravene til samtykke og anonymitet ivaretatt. Jeg valgte å gi informantene fiktive navn for å bevare deres anonymitet. Videre har jeg fjernet dialekter som kan lede tilbake til informantene. Jeg foretok en vurdering av hvorvidt rapporten kunne være til skade for noen av informantene. Det ble ikke funnet grunnlag for dette.

Målet med en vitenskapelig rapport er å informere andre om funnenes betydning og troverdighet (Kvale, 2001). Jeg har inngått en avtale med skolen om å sende masteroppgaven slik at de kan benytte seg av funnene.

Etiske refleksjoner

Informantene var unge, og det ble derfor viktig for å skape en trygg intervjusituasjon som kunne forhindre at forskjeller i autoritet kunne påvirke intervjusituasjonen.

Intervjuerens verbale og non-verbale reaksjoner på informantens utsagn kan påvirke utviklingen av intervjuet (Howe et al., 2005). Det ble lagt vekt på å vise hensyn til at jeg som intervjuer og informantene hadde en ulik forståelses- og erfaringsbakgrunn. Som student i spesialpedagogikk vil min forståelse av atferdsproblemer skille seg fra elevenes egen forståelse. Disse elevene har kjent problematikken på egen kropp.

Jeg stod overfor et etisk problem, da det viste seg at en av guttene i utvalget hadde fortrenget negative skoleerfaringer. Gutten hevdet at han ikke hadde gått på skole før han kom til den alternative skolen, og dette førte til at det ble det vanskelig for meg å stille spørsmål vedrørende tidligere forhold i skolen. Senere meddelte han imidlertid at han hadde vært elev i "normalskolen," men at han forsøkte å legge dette bak seg. Det så ut til at intervjuet berørte ved sterkt personlige og emosjonelle emner, og at intervjuet avdekket dypere personlige problemer som gutten kunne trenge hjelp til å håndtere. Jeg valgte å gjennomføre intervjuet, og informerte deretter ledelsen om min forståelse av situasjonen. Jeg var derfor trygg på at gutten ble ivaretatt etter intervjuet.

Videre sto jeg overfor et etisk dilemma da en elev ble mobbet i pausen mellom den første og den andre delen av intervjuet. Gutten var tydelig preget av den foregående episoden da vi skulle fullføre intervjuet. Jeg valgte å løse problemet gjennom å samtale med eleven, slik at han fikk mulighet til å bearbeide hendelsen. I etterkant av samtalen var informanten i stand til å gjennomføre intervjuet.

4. ANALYSE OG DRØFTING

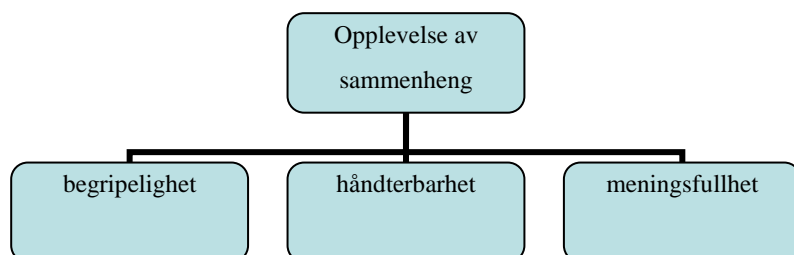
Dette kapitlet er delt inn i to deler men vekten er lagt på del 1. I del 2 presenteres et enkeltstående eksempel. I første delen presenteres datamaterialet gjennom en kategorisk og teoribasert analyse. Den første delen er en redegjørelse for en teoretisk drøftning av hva intervjupersonene har meddelt om sine erfaringer, holdninger og handlinger i forhold til problemstillingene i prosjektet.

I presentasjonen følger en teoretisk analyse av informantenes utsagn parallelt. Utsagnene blir drøftet underveis i henhold til den teorien som er lagt til grunn for undersøkelsen. Kvale (2001) betegner dette som en teoretisk analyse.

For å få fram meningsinnholdet ble det først foretatt en dataanalyse av intervju materialet (del 1). Intervjuuttalelsene ble først kategorisert under de ulike forhåndsdefinerte kategoriene begripelighet, håndterbarhet og meningsfullhet i henhold til Antonovsky (2000). De ulike kategoriene ble videre systematisert og koblet sammen slik at de dannet en høyere begrepsmessig struktur, opplevelse av sammenheng (ibid). Nedenfor viser jeg to selvutviklede modeller for å illustrere hvordan jeg har analysert datamaterialet i del 1.

Modell 1 under viser hvordan informantenes utsagn ble kodet i de ulike kategoriene som i følge Antonovsky (2000) danner grunnlaget for en opplevelse av sammenheng (OAS).

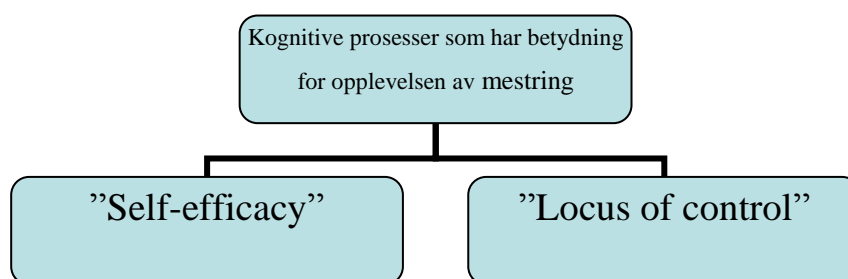
Modell 1. Mestring



På grunnlag av datamaterialet oppstod det også en ny kategori, håndtering av sinne. Kategorien ble lagt til under den forhåndsdefinerte kategorien håndterbarhet fordi den tilførte sentral kunnskap til denne kategorien.

Modell 2 under viser hvordan de forhåndsdefinerte kategoriene ”Self-efficacy” og ”Locus of control” ble kodet.

Modell 2. Kognisjon



Modellen over viser to sentrale teorier som jeg anvendte som et grunnlag til å samle informasjon om kognitive prosesser som kan ha påvirket elevenes mestring i skolen. ”Self-efficacy” sier noe om hvordan elevens tiltro til egen mestring kan påvirke utførelsen av arbeidsoppgaver (Bandura, 1977). ”Locus of control” viser elevens evne til å se sammenheng mellom egne handlinger og handlingsresultater (Rotter, 1982). Jeg har imidlertid ikke foretatt en direkte måling av ”self-efficacy” og ”Locus of control”. Teoriene er benyttet som et grunnlag til å få en bedre innsikt i hvordan informantenes tankemessige prosesser influerer opplevelsen av mestring.

En presentasjon av den tematiserte analysen i (del 1) er basert på informantenes egne sitater og er således et uttrykk for deres opplevelse av situasjonen. Intervjumaterialet ble først analysert med utgangspunkt i å kartlegge elevenes opplevelse av begripelighet, håndterbarhet og meningsfullhet innenfor de to ulike systemene, normalskolen og den alternative skolen (modell 1). Først gir jeg en presentasjon av

elevenes mestringserfaringer i normalskolen, deretter gir jeg en presentasjon av elevenes opplevelse av mestring i den alternative skolen. Videre følger en sammenligning og drøfting av elevenes opphevelser av mestring i de to ulike skolesystemene. Her retter jeg blikket mot hvordan lærerne i normalskolen og i den alternative skolen har lagt til rette for mestring hos elevene.

I andre del av del 1 følger en presentasjon og drøfting av modell 2. Her ser jeg på hvordan elevenes "Self-efficacy" og "Locus of control" kan ha påvirket opplevelsen av mestring.

Tilslutt presenteres og analyseres et eksempel på meningskonstruksjonen i del 2. I konstruktivistisk teori legger man vekt på at individets selv blir skapt i sosial interaksjon (Järvinen & Mik-Meyer, 2005). Dette innebærer at forskeren ikke ensidig kan rette oppmerksomheten mot det informanten sier. Forskeren må også betrakte hvordan individets "selv" blir skapt i den konkrete intervjusituasjonen og gjennom samtalen mellom partene i den konkrete settingen. Intervjumaterialet kan således betraktes som et resultat av en konstruksjonsprosess (ibid). I presentasjonen viser jeg et konkret eksempel på hvordan mening ble skapt og endret i møtet mellom meg og en av informantene.

Alle navnene som framgår av sitatene er fiktive for å bevare informantenes anonymitet.

Del 1.

4.1 Informantenes mestringserfaringer i normalskolen

Begripelighet, håndterbarhet og meningsfullhet presenteres og drøftes hovedsakelig i henhold til skolefaglig mestring. Imidlertid oppstod det en ny kategori fra datamaterialet, håndtering av sinnet. Under denne kategorien drøftes elevenes sosiale mestring i skolen.

4.1.1 Begripelighet i undervisningssituasjonen

Gjennom intervjuundersøkelsen var jeg ute etter å kartlegge hvor forståelig undervisningen og oppgavene hadde framstått for elevene. Jeg ønsket også å innhente informasjon om faktorer som kunne ha påvirket begripeligheten til elevene i positiv eller negativ retning. Elevene i utvalget hadde en opplevelse av at konsentrasjonsvansker, hjemmeforhold og mobbing hadde påvirket konsentrasjon og ført til at undervisningen framstod som lite forståelig.

På spørsmål om hvordan det hadde vært å følge undervisningen i timene uttrykte samtlige av elevene at dette hadde vært vanskelig eller svært vanskelig. Mohammed gav uttrykk for dette på følgende måte:

Det var veldig vanskelig, tungt arbeid, mye lekser og sånt, jeg klarte ikke. Oppgavene var veldig vanskelige å forstå.

Undervisningen og oppgavene hadde framstått som lite begripelig for Mohammed. Mangelen på forståelse hadde trolig vært grunnen til at han ikke klarte å gjennomføre skolearbeidet.

Elevene gav ulike forklaringer på faktorer som kan ha påvirket konsentrasjonen og dermed ført til at undervisningen framstod som lite begripelig for dem. På mitt spørsmål om hvordan det hadde vært for Anders å følge med i undervisningen, gav han følgende svar:

Nei altså, de driver og antar at jeg har sann der konsentrasjonsvansker. Læreren har sagt at jeg har det, men jeg har ikke fått medisiner. Jeg driver og blir testet for Ad/Hd, så er det andre diagnoser som har blitt stilt på meg da, som dysleksi og dyskalkuli, så skal jeg på utredning for å se om jeg har noen psykiske sykdommer. Så er det ikke lett å følge med hvis du har det dritt hjemme, og tenker på det. Jeg følger best med hvis det sitter en lærer sammen med meg for da greier jeg å følge med og sånne ting. Lærerne hadde sjeldent tid til å sitte å hjelpe meg på den forrige skolen. Det var mye sykdom blant lærerne.

Det framgår her at Anders følte et behov for å ha en lærer ved siden av seg i undervisningssituasjonen. Han hadde en opplevelse av at det var lettere å følge med dersom det satt en lærer ved siden av han.

Muligens opplevde Anders et sterkt behov for tett oppfølging fra lærerne. En tettere oppfølging kunne ført til at undervisningen hadde framstått som mer begripelig for han. Videre kan det synes som at et samvirke av flere tilstedeværende risikofaktorer har påvirket elevens konsentrasjon i undervisningssituasjonen. Anders opplevde en kombinasjon av individuelle og miljømessige risikofaktorer, dysleksi, dyskalkuli, mulig AD/HD, samt en vanskelig hjemmesituasjon. I følge Hawkins (1998) er hyperaktivitet og impulsivitet risikofaktorer som knyttes til en negativ antisosial utvikling (Hawkins, 1998, ref. i Hagel & Jayarajah-Dent, 2006). I følge Sørli (2000) er en turbulent hjemmesituasjon risikofaktor for utvikling av alvorlige atferdsproblemer. Uro kombinert med en vanskelig hjemmesituasjon kan være mulige årsaker til at Anders ikke klarte å konsentrere seg i timene.

Lærerne hadde formidlet til Anders at han hadde konsentrasjonsvansker. Dette signaliserer at lærerne var oppmerksomme på at guttens konsentrasjon var redusert i undervisningssituasjonen. Anders fortalte at lærerne sjeldent hadde tid til å hjelpe han fordi det var 27 andre elever i klassen. I følge Rutter (2006) er det ikke en risikofaktor alene, men antall og samspill av risikofaktorer som er avgjørende for en feilutvikling. Ut fra dette kan det synes som at Anders befant seg i en risikosituasjon for en videre negativ psykososial utvikling. Masten (2001) hevder imidlertid at forhold ved barnet selv samt miljøet kan balansere, kompensere for eller redusere påvirkningen av risiko. Anders mente at lærerne kunne ha kompensert for hans manglende konsentrasjon ved å sitte ved siden av han, men det hadde lærerne sjeldent tid til. Bernard (2004) hevder at dersom beskyttende faktorer gjør seg gjeldende i en kontekst, kan de kompensere

for andre tilstedeværende risikofaktorer i andre kontekster. Dette kan innebære at lærerne kan virke som en beskyttelsesfaktor mot vanskelige hjemmeforhold, og således bidra til at elever kan oppnå en positiv utvikling. Det kan imidlertid synes som at lærerne ikke hadde tilstrekkelig tid. Det kan derfor synes som Anders sin manglende konsentrasjon, samt vanskelige hjemmesituasjon, har redusert hans forståelse av undervisningen.

Truls hevdet at han ikke klarte å konsentrere seg fordi han fryktet for hva som skulle skje i neste friminutt. Han gav uttrykk for dette gjennom følgende utsagn:

Det var det jeg satt og tenkte på hele tiden som tok konsentrasjonen min og sånn, egentlig fulgte jeg nesten aldri med, jeg satt bare og tegna, også var jeg småredd for at noen drev og baksnakka meg som alle pleide å gjøre i timen. Så jeg tenkte sånn, hva skjer nå i neste friminutt, skal alle kalle meg "hettegutten" bare fordi jeg går med hette hele tiden?

Jeg tolker dette utsagnet som at miljømessige risikofaktorer kan ha virket negativt inn på begripeligheten til Truls og bidratt til en negativ utvikling. I følge Sørli (2000) er klimaet på skolen en risikofaktor som er knyttet til utvikling av et antisosialt atferdsmønster. I dette tilfellet hadde Truls sin forståelse i undervisningssituasjonen blitt svekket fordi han var redd. Dette vitner om at hans grunnleggende behov for trygghet, ikke ble ivaretatt i skolen. Det synes som om at det ikke ble iverksatt tilstrekkelige tiltak, slik at Truls kunne føle seg trygg nok til å følge med i undervisningen.

4.1.2 Håndterbarhet i undervisningssituasjonen

Håndterbarhet er i følge Antonovsky (2000) en følelse av at utfordringer kan håndteres og at det står mestringsressurser til rådighet. I skolesammenheng er håndterbarhet en opplevelse av å kunne løse den gitte arbeidsoppgaven.

Håndterbarhet i skolen vil også dreie seg om å kunne håndtere egne impulser, for eksempel sinnekontroll. Jeg hadde to mål da jeg utarbeidet spørsmålene knyttet til håndterbarhet: 1) Kartlegge hvorvidt elevene hadde en opplevelse av at de selv hadde ressurser til rådighet for å løse oppgavene og 2) kartlegge hvorvidt lærerne hadde bidratt til å gjøre arbeidsoppgavene håndterbare for elevene. I følge Antonovsky

(2000) kan mennesker vi har tillit til, fungere som en mestringsressurs. I henhold til skolen innebærer dette at lærene kan bidra til å styrke elevens evne til håndterbarhet. Håndterbarheten vil imidlertid avhenge av begripeligheten (Antonovsky, 2000). Dette innebærer at en elev må ha forstått en gitt oppgave for å kunne løse den.

Flere av informantene gav uttrykk for at oppgavene hadde framstått som lite håndterbare. Det vil si at de hadde en opplevelse av at oppgavene hadde vært for kompliserte. På spørsmål om elevene hadde forstått arbeidsoppgavene de fikk utdelt, gav Truls følgende svar:

Jeg skjønnte ikke hva jeg skulle gjøre også begynte læreren å kjeftte på meg. Jeg ville pakke og dra, men det kunne jeg ikke.

Truls forstod ikke hva han skulle gjøre i timen, og læreren kjeftet på han fordi han ikke forstod. Det kan synes som om at Truls manglet en opplevelse av at han kunne klare å løse arbeidsoppgavene på skolen. I følge Antonovsky (2000) må individer stilles overfor rimelige krav for å utvikle en høy OAS. Det virket imidlertid som at Truls ble stilt overfor oppgaver som han ikke har tilstrekkelige ressurser til å løse. Antonovsky (2000) hevder at lærere kan representere en mestringsressurs for elever. Truls gav imidlertid uttrykk for at læreren kjeftet på han når han ikke forstod oppgavene. Læreren hadde derfor ikke vært noen mestringsressurs for denne eleven. Det så imidlertid ut til at informantene hadde en ulik opplevelse av hvor vanskelige oppgavene hadde framstått på skolen.

Anders hadde en opplevelse av at klarte å løse matteoppgavene bedre enn han klarte å løse norskoppgavene.

Matteoppgave det gikk helt greit, men norskoppgave, hmm. Jeg har jo dysleksi da som sagt, det å skrive en fortelling synes jeg også er ganske kjedelig. Det som var morsomt da, var jo på siste tentamen, der skrev jeg Cv. Cv betyr hva du har erfart gjennom livet, jeg har jo laget ny cv nå da, det synes jeg er litt morsomt, skal prøve å få meg jobb nå.

På mitt oppfølgende spørsmål om Anders hadde opplevd at lærerne hadde hjulpet han til å håndtere dysleksien, kom følgende svar:

Nei for det hadde de ikke tid til. Jeg spurte om jeg kunne bli høytlest for til prøver, men det kunne de ikke, de hadde mangel på ressurser. Det var ikke så mange lærere der, ekstratimene mine ble nesten alltid borte på grunn av at lærerne var syke, da måtte de sette den personen som jeg skulle ha, til å undervise de andre. Det ble jeg ofte irritert på, så da gikk jeg til rektor og sa fra, men det hjalp jo ingenting da.

Anders følte ikke mestring i norsktimene. Han hevdet at lærerne hadde fratatt han muligheten til å oppnå bedre resultater. Dysleksien hadde redusert hans faglige forståelse og virket negativt inn på hans evne til å utføre arbeidsoppgavene. Han opplevde en kombinasjon av lav begripelighet og lav håndterbarhet i norskundervisningen. I følge Antonovsky (2000) vil utviklingen til et individ som opplever en kombinasjon av lav begripelighet og lav håndterbarhet være avhengig av individets opplevelse av meningsfullhet. Mestring er i følge Antonovsky avhengig av OAS som helhet. Opplevelsen av meningsfullhet framstår imidlertid som den mest sentrale faktoren som kan fremme en positiv utvikling (ibid). Anders hadde opplevd at det var meningsfullt å skrive CV. Til tross for at norskfaget hadde framstått som lite begripelig og håndterbart, var denne konkrete oppgaven meningsfull for han. Han begrunnet dette med at han hadde tilegnet seg mange erfaringer som han kunne beskrive. Videre hadde han et ønske om å anskaffe seg en jobb. I dette tilfellet så det ut til at lærerne hadde lyktes med å gi Anders en oppgave som var meningsfull. Dette kan i følge Antonovsky (ibid) ha medvirket til en positiv utvikling.

Mohammed hadde i likhet med Anders opplevd at enkelte fag hadde framstått som mer meningsfulle enn andre fag, han begrunnet dette med ulik opplevelse av mestring innenfor de ulike fagene.

Det som var bra med skolen var faget matematikk, det var på mitt nivå, jeg er god i matte. Det jeg synes var bra, det var matte, tysk og gym, det var jeg best i. De fagene som var vanskelige, var kjedelige.

På mitt oppfølgende spørsmål om han opplevde at lærerne hadde hjulpet han til å finne løsninger på oppgavene, gav han følgende svar:

Ikke som her, her er de mye flinkere. Hvis jeg hadde fått mer hjelp, da kunne jeg ha klart oppgavene bedre der.

Mohammed gav uttrykk for at de fagene han hadde mestret, var gøy. Mohammed mente imidlertid at han kunne ha løst oppgavene bedre dersom han hadde fått mer hjelp fra lærerne. (Betegnelsen ”her” i sitatet over refererer til den alternative skolen).

Det ser ut til at Mohammed hadde opplevd at enkelte fag var mer håndterbare enn andre. Muligens kunne håndterbarheten blitt styrket dersom han hadde fått mer hjelp til å løse oppgavene på skolen.

Håndtering av sinne i undervisningssituasjonen

Elevene gav uttrykk for at de hadde blitt veldig sinte på skolen. De opplevde videre at lærerne ikke visste hvordan de skulle håndtere deres sinneutbrudd. Elevene gav likevel uttrykk for at de hadde blitt møtt med ulike tiltak når de ble sinte. Noen av tiltakene som ble nevnt var; massasje, holding, få mange beskjeder, bli oversett, bli holdt igjen eller sendt hjem. Mohammed gav uttrykk for at han ble møtt på følgende måte:

Når jeg ble sint så gav lærerne meg beskjed, beskjed, beskjed. Tilslutt jeg hørte ikke på dem. De gav meg beskjed om at jeg skulle slutte å true, hvis jeg truet kunne jeg bli politianmeldt, det skjedde også. Politiet kom også, men jeg klarte ikke å slutte.

Mohammed hadde en opplevelse av at han hadde fått mange beskjeder som han ikke orket å høre på. Han hadde også opplevd at lærerne hadde tilkalt politiet for å håndtere hans atferd.

Det synes som om Mohammed ikke klarte å håndtere sinnet sitt, han hadde behov for hjelp til å finne andre løsninger, noe han ikke fikk på denne skolen. Det kan synes som at lærerne ikke hadde tilstrekkelig med kunnskap til å håndtere hans truende atferd. Mohammed hadde et antisosialt atferdsmønster som kom til uttrykk i skolen. I følge Sørli (2000) er antisosialt atferdsmønster på skolen trolig det sterkeste faresignalet for senere alvorlige atferdsproblemer vi kjenner til. Videre er lærere som ikke er konsekvent i sin tilbakemelding med på å påvirke en antisosial utvikling (Löser & Blisner, 2003 ref. i Hagel & Jayarajah-Dent, 2006). Det kan se ut som at Mohammeds utvikling ikke hadde blitt tilstrekkelig ivarettatt ved denne skolen.

Lærerne hadde ikke lyktes med å redusere hans antisosiale atferdsmønster. Videre hadde de møtt han lite konsekvent når han utagerte overfor de andre elevene.

Ola gav også uttrykk for at han hadde vært mye sint på skolen.

Hoff jeg ble mye dårlig der, jeg ble sint, hadde ikke kontroll, så det. Tror ikke lærerne visste hva de skulle gjøre da. Det ble mye holding der, jeg ble lagt på et rom.

Ola hadde en opplevelse av at han ikke mestret å håndtere sinnet sitt, muligens ble han et offer for egne impulser. Ola bemerket at han ble dårlig når han ble sint. Det syntes som at han hadde lite kontroll over egen atferd. Lærerne møtte gutten med fysisk makt, noe som kan ha blitt opplevd som voldsomt for denne gutten. I likhet med Mohammed utviste Ola et antisosialt atferdsmønster på skolen, han opplevde også at lærerne ikke visste hvordan de skulle møte han. Dette viser at lærerne ikke mestret å hjelpe Ola med å takle sin frustrasjon.

Truls hadde også en opplevelse av at han hadde fått lite hjelp når han ble sint på skolen. Han sa det på følgende måte:

Jeg husker en gang hvor jeg ble slått til veldig hardt i brystkassa fordi jeg ble mobbet for hvordan jeg gikk kledd. Han ene som var med på det han sperret jeg utenfor garderoben da vi hadde gym, så kom en tulling og åpnet døren til han, da slo han meg nesten i hjel. Han slo pusten ut av meg, da fikk jeg så vondt at jeg brølte over hele gangen. Da kom læreren og kjeftet og bad meg være stille. Han var ikke interessert i å hjelpe meg en gang.

Det synes som at Truls ikke fikk hjelp til å løse konflikter han hadde med andre elever på skolen. Han hadde en stadig opplevelse av å måtte forsvare seg overfor de andre elevene, muligens kan dette ha ført til at han ble værende i et antisosialt atferdsmønster. Det og fortsett å være i et antisosialt atferdsmønster representerer en stor risiko for videre negativ utvikling (Sørli, 2000). Det kan se ut som at lærerne har vært med å opprettholde en negativ samhandlingsmønster fordi de ikke har tatt tak i mobbingen gutten ble utsatt for. Gjennom å skape et bedre skolemiljø kunne Truls sine negative erfaringer vært unngått.

4.1.3 Meningsfullhet i undervisningssituasjonen

Meningsfullhet er i følge Antonovsky (2000) den mest betydningsfulle komponenten for menneskets opplevelse av sammenheng. Meningsfullhet dreier seg om hvorvidt en person føler seg deltakende og engasjert i eget liv. I denne undersøkelsen knyttes meningsfullhet til hvorvidt elevene har opplevd å ha innflytelse på egen skolesituasjon, og funnet mening i å forsøke å løse arbeidsoppgavene på skolen.

I dette prosjektet viste det seg at informantene hadde ulik oppfatning av hvor meningsfull undervisningen hadde framstått. Flere av informantene gav uttrykk for at enkelte fag hadde framstått som mer meningsfulle enn andre. Anders hadde en opplevelse av at undervisningen hadde vært ensidig og kjedelig. Han gav uttrykk for dette gjennom følgende utsagn:

Vi gjorde jo ikke akkurat så mye på skolen, bortsett fra gym da. Vi hadde ikke akkurat så mye penger heller da. Norsken er vel mest å lese bøker, noe som ikke hjelper meg når jeg har problemer med dobbelkonsonant og basis. Det blir heller ikke bedre av å skrive når du ikke greier å lese fordi du har det dritt hjemme.

Det synes som om lesing framstod som lite meningsfullt for Anders. Han opplevde dette som vanskelig fordi han hadde dysleksi og en turbulent hjemmesituasjon. På et oppfølgende spørsmål om Anders hadde en opplevelse at han fikk være med å bestemme hva som skulle foregå i undervisningen, svarte han følgende:

Jeg kom med forslag om at vi kunne drive med treverk og sånn, men nei de skulle ha mest tegning. Det virket som det stod på det økonomiske og at det ble så mye bråk på det hvis vi skulle gjøre noe annet.

Det virket som at Anders sine forslag ikke ble fulgt opp av lærerne. Dette kan ha redusert hans motivasjon for læring. I følge Antonovsky (2000) er meningsfullhet den mest sentrale komponenten for opplevelsen av sammenheng. Antonovsky hevder at mennesker kan miste forståelsen og kontrollen over ressursene, dersom opplevelsen av mening er fraværende. Anders sitt utsagn gir et eksempel på at lærerne ikke hadde tatt utgangspunkt i elevens interesser i tilretteleggingen av undervisningen.

Nils hadde også en opplevelse av at skolen hadde vært lite meningsfull for han. Han gav uttrykk for at han og kompisene hans var mer interessert i sport, og at de ville satse på sport i framtiden:

For å være helt ærlig, skolen var det egentlig bare en oppbevaringsplass for meg og kompisene mine. Det er flere av oss, han ene går her da. Det var egentlig bare en plass, det var ikke så mye læring som skjedde, jeg har alltid vært sosial, lærerne var ikke så flinke de heller.

Med utgangspunkt i Batesons teori om sirkulære årsaksforklaringer (1979) kan utsagnet tolkes på minst to måter: 1) Nils hadde opplevd det faglige gav liten mening fordi han vurderte faglige læring som lite relevant for sitt framtidige mål, å drive med sport eller 2) Fraværet av forståelse og håndterbarhet i henhold til arbeidsoppgaver hadde ført til at Nils hadde mistet motivasjon for læring.

Den sirkulære årsaksforståelsen åpner opp og muliggjør for en helhetlig forståelse av menneskelig samhandling. I følge Bateson (ibid) er det vanskelig å isolere en enkel årsak til en handling. Batesons måte å forstå menneskelig samhandling på gir mening, samtidig som jeg mener det er viktig å få fram hvor kompleks menneskelig samhandling framstår. Tidligere i intervjuet gav Nils uttrykk for at undervisningen hadde framstått som lite forståelig og håndterbar. Dette utsagnet kan imidlertid styrke tolkning nummer to, fraværet av forståelse og håndterbarhet i henhold til arbeidsoppgaver hadde ført til at Nils hadde mistet motivasjon for læring.

4.2 Informantenes mestringserfaringer i den alternative skolen

4.2.1 Begripelighet i undervisningssituasjonen

På spørsmål om hvordan det hadde vært å følge undervisningen i den alternative skolen gav informantene delte svar. Flere av informantene svarte at det ikke var vanskelig, eller at det var mye enklere enn i ”normalskolen.” Nils gav uttrykk for sin opplevelse av begripelighet i undervisningen på følgende måte:

Det er mye enklere her fordi jeg liker lærerne jeg har her. Undervisningen er mer tilpassa hver enkelt person.

Det synes som om undervisningen var mer forståelig i den alternative skolen enn i normalskolen, da undervisningen var mer tilrettelagt den enkeltes forutsetninger. Læreren kan ha styrket elevens forståelse gjennom en god tilrettelegging av undervisningstilbudet.

Truls gav imidlertid uttrykk for at han syntes det var like vanskelig å følge med i undervisningen på den alternative skolen som i normalskolen.

Jeg synes fortsatt at det er like vanskelig å følge med i timene, jeg har for mye tanker i hodet.

Det synes som at Truls hadde en indre uro som hindrer konsentrasjonen i timene. Elevene gav uttrykk for at risikofaktorer som mobbing, et turbulent hjemmeforhold, dysleksi og hyperaktivitet også hadde virket negativt inn på konsentrasjonen i den alternative skolen. Elevene formidlet likevel at de hadde en større forståelse i den alternative skolen enn i normalskolen. I følge Antonovsky (2000) er høy håndterbarhet avhengig av begripelighet. Dette innebærer at det er viktig å arbeide med å øke forståelsen til elevene for at de skal bli i stand til å løse arbeidsoppgavene på skolen. Da er det viktig å se på neste punkt, håndterbarhet.

4.2.2 Håndterbarhet i undervisningssituasjonen

Da jeg stilte spørsmål om hvordan elevene hadde opplevd oppgavene på skolen, fikk jeg ulike svar fra informantene. Enkelte av elevene hadde en opplevelse av at oppgavene hadde vært veldig enkle, noen syntes oppgaver varierte i henhold til vanskegrad, mens andre syntes at oppgavene hadde vært for vanskelige. Samtlige av elevene i utvalget var imidlertid enige om at de hadde fått god hjelp til å løse oppgavene på denne skolen. De formidlet en opplevelse av at lærerne hadde bidratt til at oppgavene framstod som mulig å håndtere. Da jeg spurte Mohammed om hva lærerne hadde gjort når han ikke forsto oppgavene, fikk jeg følgende svar:

De fleste oppgaver her er lette, hvis jeg ikke skjønner så får jeg hjelp. Læreren sitter ved siden av meg hvis jeg trenger hjelp, hvis ikke så går han rundt.

Lærerne på skolen bidro til å øke Mohammeds håndterbarhet i undervisningssituasjonen. Dette er i tråd med hvordan Antonovsky (2000) mener at mennesker sin håndterbarhet kan styrkes gjennom støtte fra andre mennesker som man har tillit til.

Anders gav uttrykk for en lignende opplevelse av økt håndterbarhet gjennom følgende sitat:

Hvis jeg er helt blank så kommer læreren også sier han "hei Anders", det er sånn, så enkelt er det. På den forrige skolen så var ikke det mulig, men de fleste oppgavene er jo så drittenkle her. Første oppgave var å skrive alfabetet, da sier det seg jo selv at det kan man jo.

Anders hadde en opplevelse av at læreren hjalp han til å forstå oppgavene på denne skolen.

Lærerne bidro til å øke Anders sin håndterbarhet. Hans uttrykk for at oppgavene var så enkle i begynnelsen tolker jeg som at lærerne forsøkte å kartlegge hans nivå og legge tilrette for en opplevelse av mestring. Dette er i tråd med intensjonen i tilpasset opplæring § 5-1 nr.1 "Opplæringa skal tilpassast evnene og føresetnadene hjå den enkelte eleven.

"Her ser vi hvordan lærerne tilpasset opplæringen i forhold til Anders nivå i tråd med lovbestemmelsen.

Håndtering av sinnet i undervisningssituasjonen

Flere av elevene uttalte at de hadde fått god hjelp fra lærerne når de ble sinte. De følte seg møtt og forstått i disse situasjonene.

Jeg ble sint fordi noen hadde lagt ut bilder av meg på nettet og skrevet stygge ting om meg og litt sånt, men lærerne tar opp sakene fort her.

Mohammed gav uttrykk for at han hadde fått hjelp på følgende måte:

Når jeg blir sint så snakker lærerne med meg eller ber meg ta litt frisk luft. De er flinkere til det her enn på den gamle skolen, men på den gamle skolen var det en flink lærer, han forstod meg, han var utenlandsk som meg.

Det kan synes som at elevene hadde fått god hjelp fra lærerne når de har havnet i vanskelige situasjoner på skolen. Lærerne hadde tatt opp konflikter fortløpende. Dette kan ha virket forebyggende i forhold til å hindre opptrapping av konflikter mellom elevene. Det å forebygge en videre utvikling av konflikter kan tenkes å virke preventivt inn på utvikling av et antisosialt atferdsmønster (Sørli, 2000). Det synes som om at lærerne har vært med på å skape positive ”utviklingssirkler” gjennom å møte elevene med anerkjennelse. Dette er i tråd med mine positive sirkler som er vist i teorikapitlet, modell 3 i kap. 2.

4.2.3 Meningsfullhet i undervisningssituasjonen

Flere av elevene hadde opplevd at enkelte fag som mer meningsfulle enn andre. Dette er naturlig ettersom elever har ulike interesser. Truls gav uttrykk for dette gjennom følgende utsagn:

Jeg synes engelsk, kroppsøving, naturfag er spennende her.

Mohammed uttrykte dette på følgende måte:

Noen fag er spennende, naturfag er det beste jeg liker her nå, unntatt matte og gym da. Naturfag er veldig spennende. Når det er naturfag er jeg oppe, når det er norsk er jeg nede. Jeg liker universet og naturen og sånt, det liker jeg virkelig.

Mohammed opplevde flere fag som meningsfulle på skolen, imidlertid manglet han motivasjon for norsk.

Da jeg stilte spørsmål om elevene brydde seg om undervisningen i timene, gav Nils følgende svar:

Ja jeg synes det er interessant. Vi har mye diskusjoner i klassen i stedet for bare å sitte der å arbeide. Vi snakker mye om ut i verden. Jeg har alltid vært oppdatert på hva som skjer ute i verden, så det synes jeg er veldig gøy da.

Nils hadde en opplevelse av at undervisningen var interessant fordi det var lagt opp til diskusjoner og elevdeltakelse. Undervisningen var relevant i henhold til hans

interesser. Skolen er pålagt å ta utgangspunkt i elevenes interesser, noe som ser ut til å ha blitt ivarettatt ved denne skolen.

Skolen hadde lagt til rette for at Nils skulle oppleve undervisningssituasjonen meningsfull, samt gitt han en følelse av at han hadde innflytelse på undervisningen. I henhold til Antonovsky (2000) er meningsfullheten avgjørende for en positiv utvikling. Det synes som om lærerne hadde dannet et godt grunnlag for at han kunne utvikle en opplevelse av sammenheng.

4.3 Mestring i normalskolen vs i den alternative skolen

Ut fra elevenes uttalelser vil jeg nå drøfte elevenes forutsetninger for å erfare og utvikle en opplevelse av sammenheng innenfor de to systemene, ”normalskolen” og den alternative skolen. Jeg vil videre se på forskjeller i elevenes opplevelse av sammenheng i normalskolen og den alternative skolen. Som beskrevet i innledningen til dette kapitlet består opplevelsen av sammenheng av de tre overnevnte faktorene; begripelighet, håndterbarhet og meningsfullhet. Disse faktorene virker sammen og opplevelsen av sammenheng er avgjørende for hvordan mennesker håndterer stress (Antonovsky, 2000). Stress kommer som en følge av at mennesker stilles overfor krav de ikke har tilstrekkelige ressurser til å finne en løsning på (ibid). Elevenes opplevelse av disse faktorene vil således danne grunnlaget for å håndtere skolerelaterte krav.

Antonovsky (1987) hevder at OAS først kan betraktes som en ervervet egenskap hos individet i 30 års alderen. Dette betyr at det OAS fortsatt er under utvikling i ungdomsskolealderen. Lærerne kan derfor bidra til at elevene utvikler en høy OAS. Elever må imidlertid utsettes for krav i riktig mengde for at utvikling av en høy OAS skal finne sted. Erfaringer karakterisert ved en indre sammenheng danner grunnlaget for utvikling av komponenten begripelighet. Krav i riktig mengde danner grunnmuren for utvikling av komponenten håndterbarhet, og medbestemmelse danner fundamentet for komponenten meningsfullhet (Antonovsky, 1987). For høye krav kan betraktes som en trussel mot individets helse og kan medføre at individet utvikler en lav OAS

(ibid). Det synes som at elevene ble stilt overfor urimelige krav i ”normalskolen”. Elevene i utvalget hadde liten forståelse av undervisningen. Dette synes å henge sammen med at risikofaktorer som hyperaktivitet, dysleksi, mobbing og en vanskelig hjemmesituasjon hadde forstyrret elevenes konsentrasjon i timene. Flere av informantene var under innflytelse av flere risikofaktorer som virket sammen. I følge Luthar (2003) er den beste predikatoren på en negativ utvikling sameksistens av flere risikofaktorer over tid. I tillegg til at risikofaktorer som hyperaktivitet, dysleksi og vanskelige hjemmeforhold hadde forstyrret begripeligheten, fikk ikke elevene adekvat assistanse fra lærerne til å utføre de gitte arbeidsoppgavene. Elevene maktet derfor ikke å utføre oppgavene de stod overfor. I følge Antonovsky (2000) kan mennesker som en har tiltro til, fungere som en mestringsressurs. Lærerne kunne således ha assistert elevene når de forsøkte å løse de faglige problemstillingene. På denne måten kunne lærerne ha sikret seg at elevene fikk anledning til å oppleve mestring. Det så imidlertid ut til at lærerne ikke hadde tid til bidra til at elevene ble bedre i stand til å håndtere sin undervisningssituasjon i ”normalskolen”. Dette kan ha gjort undervisningen mindre meningsfull. Elevene hadde i liten grad mulighet til å påvirke egen skolesituasjon.

De tre komponentene; begripelighet, håndterbarhet og meningsfullhet så ut til å være begrenset i ”normalskolen”. Det er nærliggende å tro at elevene hadde en liten opplevelse av sammenheng i skolehverdagen. Elevene ble gjentatte ganger stilt overfor oppgaver de ikke hadde forutsetninger for å mestre. Elevene befant seg således i en stressende livssituasjon (Antonovsky, 2000). Dette kan ha ledet til å utvikle en lav OAS. En lav OAS kan indikere at elevene beveger seg mot en negativ psykososial utvikling. Det kan se ut til at lærerne ikke hadde lykket med å gi elevene en opplevelse av mestring. I følge Brooks & Goldstein (2001) kan fraværet av mestringsopplevelser lede til at elever utvikler en lav selvfølelse.

Det virker som om ulike risikofaktorer som hyperaktivitet, dysleksi og vanskelige hjemmeforhold også virket negativt inn på elevenes konsentrasjon i den alternative skolen. Imidlertid synes det som at lærerne i den alternative skolen i større grad hadde

lykkes med å legge til rette for en opplevelse av sammenheng i skolehverdagen. I følge Antonovsky (1987) vil krav i riktig mengde bidra til å styrke komponenten håndterbarhet. Elevene gav uttrykk for at kravene ble tilpasset den enkeltes forutsetninger, og lærerne assisterte hver enkelt elev når de skulle løse arbeidsoppgavene. Lærerne fungerte i følge Antonovsky (2000) som en mestringsressurs for elevene i den alternative skolen. Dette betyr at elevenes stressnivå trolig har blitt redusert etter skolebyttet (ibid). Elevene gav uttrykk for at lærerne hadde hatt en større forståelse for deres livssituasjon. Det kan virke som at lærerne møtte ungdommene på en mer formålstjenlig måte i den alternative skolen både i henhold til faglig og sosial mestring. Det faktum at lærerne brukte tid til å klargjøre oppgavene for elevene, har sannsynligvis ført til økt begripelighet. Ved at lærerne gav elevene tilstrekkelig hjelp til å løse arbeidsoppgavene, bidro lærerne også til å styrke komponenten håndterbarhet. En økt forståelse av oppgavene så ut til å forsterke komponenten meningsfullhet. Elevene syntes det var gøy å løse oppgavene de mestret. Videre så det ut til at lærerne i den alternative skolen hadde en større kunnskap om elevenes ”underskudd”. Det virket som om de hadde en forståelse av at det var ulike forhold som forstyrret konsentrasjonen i timene. Kunnskap om risiko og resiliens kan trolig føre til at lærere erverver en bedre innsikt i elevenes problemer. Kunnskap om risiko kan lede til reduksjon av risikoforhold i skolen. I dette prosjektet syntes det som om lærerne i den alternative skolen opererte som en beskyttelse mot virksomme risikofaktorer. Brooks og Goldsteins (2001) studier viser at den viktigste faktoren for å klare seg i framtiden, er resiliens, og at dette handler om selvfølelse og selvbilde, mestringsopplevelser og indre styrke. Lærerne i den alternative skolen forsøkte å bygge ut de områdene hvor eleven allerede opplevde mestring. De kan således ha bidratt til å utvikle en god selvfølelse hos elevene (ibid).

4.4 Intrapsykologiske prosesser som kan ha påvirket elevenes mestring av skolesituasjonen

Med utgangspunkt i et sosialpsykologisk forståelsesperspektiv har jeg forsøkt å forstå hvordan tenkning kan ha påvirket atferden til elevene (modell 2, kognisjon). Jeg hadde til hensikt å kartlegge hvordan elevenes oppfatning av arbeidsoppgavene hadde påvirket deres utføring av oppgavene. Teorien om ”Self-efficacy” er i følge Bandura (1977) sentral når en skal forstå hvordan kognitive prosesser kan øke og redusere motivasjonen hos elever. ”Self-efficacy” dreier seg om elevens tro på egne muligheter til å handle slik situasjonen krever det for å oppnå bestemte mål (ibid). Gjennom spørsmålene til informantene forsøkte jeg å kartlegge hvorvidt eleven hadde tro på at de kunne løse arbeidsoppgavene på skolen. Her vil jeg presisere at jeg ikke har målt ”self-efficacy” og ”locus of control”, Informantene eksemplerte synliggjorde forhold som kan betraktes i lys av disse teoriene.

Informantene hadde ulik tiltro til egen mestring. Flere av gav uttrykk for at de hadde ulik tiltro til egen mestring i de forskjellige fagene. Nils kom med følgende utsagn:

Norsk klarer jeg å løse fordi jeg ha alltid vært god i norsk, men matte det er det jeg alltid har slitt med, matteoppgaver tror jeg ikke jeg hadde klart å løse.

Utsagnet viser at Nils hadde tiltro til at han kunne løse norskoppgaver, denne tiltroen hadde han ervervet gjennom erfaringer, han hadde en opplevelse av at han alltid hadde vært flink i norsk. Han hadde imidlertid ikke tiltro til at han kunne løse matteoppgaver.

Jeg tolker utsagnet som at Nils sin ”self-efficacy” var knyttet til tidligere erfaringer i henhold til mestring av ulike fag på skolen. Hans tiltro til egen mestring hadde blitt konstruert gjennom de erfaringene han hadde gjort seg i skolen. I følge Bandura (1966) blir den indre motivasjonen for å utføre en oppgave påvirket av individets forventning om å mestre oppgaven. Dette innebærer at hver gang en elev står overfor en ny oppgave, vil han foreta en vurdering av egen mestring i henhold til den gitte oppgaven. I følge Gjærum et al. (2007) er ikke denne egenvurderingen alltid

sammenfallende med den reelle kompetansen eleven besitter. Denne selv vurderingen har i følge Nordahl et al. (2005) blitt konstruert på bakgrunn av tidligere mestringserfaringer og verbale overtalelser fra personer som kjenner individets forutsetninger for å mestre. Dette viser at lærerne har en sentral rolle i forhold til å tilrettelegge for mestring i skolen.

Mohammed gav uttrykk for at hans tiltro til at han kunne klare å løse en gitt oppgave, var avhengig av hvilken hjelp han fikk fra lærerne.

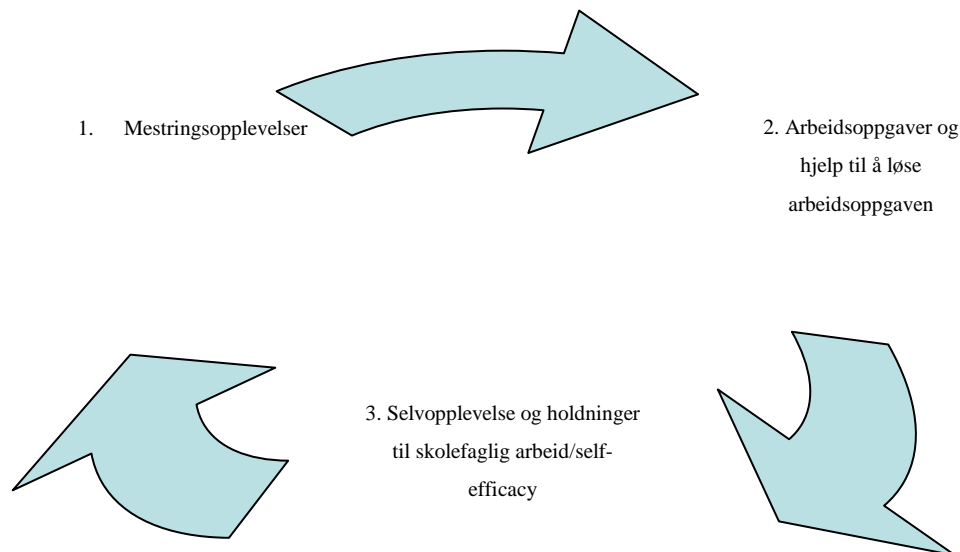
Hvis jeg hadde fått en oppgave her, da tror jeg at jeg hadde kommet til å klare å løse oppgaven, men når jeg fikk en oppgave på den gamle skolen da trodde jeg ikke at jeg kom til å klare den. Hvis jeg hadde fått mer hjelp da kunne jeg klart det.

De sa det til meg hele tiden, at hvis jeg hadde prøvd så kunne jeg fått gode resultater, men jeg trodde ikke at jeg var smart nok til å kunne klare det. Jeg trodde at de snakket bare tull, men når jeg kom hit, jeg har lært mye mer.

Det synes som om Mohammed sin tiltro til egen mestring, var avhengig av at han fikk hjelp fra lærerne til å utføre oppgavene. Lærerne i den alternative skolen hadde bidratt til å gjøre oppgavene mer håndterbare for han. Dette kan ha resultert i at Mohammed hadde fått nye mestringsopplevelser. Lærerne kan ha lyktes i å bedre Mohammeds ”self-efficacy”. I tråd med mine sirkler som ble presentert modell 3 i kap 2, positivt samhandlingsmønster, kan lærerne ha bidratt til å skape positive sirkler for Mohammeds videre utvikling.

Figuren under er en utvidelse av modell 3 fra kap 2 og illustrer den kognitive endringen som førte til økt ”Self-efficacy” for Mohammed.

Modell 4 Holdningsendring



1) Mohammed kom til den alternative skolen med negative mestringsopplevelser, 2) han fikk tilpassede arbeidsoppgaver, samt hjelp til å løse oppgavene 3) Han mestret oppgaven og fikk dermed konstruert en ny opplevelse av seg selv. Dette skapte igjen grunnlag for en holdningsendring i forhold til skolefaglig arbeid.

En annen teori som er sentral i forhold til å forklare mestring er Rotter (1982) sin teori om "Locus of control". Teorien viser hvilken oppfatning mennesker har av sin mulighet til å kunne påvirke det som skjer i livet sitt. Rotter skiller mellom to ulike måter å se sammenheng mellom handlinger og handlingsresultater, indre og ytre kontroll. Mennesker som opplever indre kontroll, vil i større grad oppleve å kunne påvirke eget liv gjennom sine handlinger (Nygård, 2007). Mennesker som har en ytre kontrollorientering, vil føle seg mer maktesløse i forhold til det som skjer rundt dem. Da jeg spurte elevene om hva de trodde var årsaken til at de fikk et godt eller dårlig resultat på en prøve, svarte flere av informantene at et godt eller dårlig resultat var avhengig av mengden av arbeid de hadde lagt ned i forkant av en prøve. Ola gav uttrykk for dette på følgende måte:

Jeg tror det er slik at pucker du boka så gjør du det jo bra på prøven.

Mohammed gav uttrykk for dette gjennom følgende utsagn:

Da hadde jeg tenkt at jeg hadde jobba bra, det er veldig sjeldent at jeg får bra resultater på prøver, veldig sjeldent.

Det kan se ut til at elevene har en opplevelse av indre kontroll, det vil si at de knytter handlingsresultatene sammen med egne handlinger. Dette framstår for meg som et interessant funn. I et sosialpsykologisk perspektiv vil tenkning påvirke atferden. Elevens evne til å se sammenheng mellom egne handlinger og handlingsresultat vil i teorien føre til at elevene arbeider hardere for å oppnå bedre resultater. Utsagnet til Mohammed viser imidlertid at det er sjeldent at han oppnår bra resultater. En av mange mulige forklaringer på dette kan være manglende motivasjon eller manglende tiltro til egen mestring (self-efficacy) (Bandura, 1977). Mohammed formidlet noe jeg syntes var interessant i forhold til dette:

For å være helt ærlig med deg, hvis jeg selv ville jobbet bra hadde ingenting vært vanskelig for meg, men jeg vil ikke selv så derfor er det vanskelig. Fagene er ganske vanskelige, det er det eneste, men hvis jeg hadde villet selv, inni meg, da hadde jeg klart det, men det vil jeg ikke.

Det synes som at Mohammed har en tiltro til egen mestring, men at det likevel er noe som hindrer han i å oppnå gode resultater på skolen.

DEL 2

4.5 Meningsproduksjonen

Her vil jeg vise et konkret eksempel på hvordan mening ble skapt og endret i møtet mellom meg og Mohammed i intervjusituasjonen. Jeg henleder oppmerksomheten mot den konkrete intervjusituasjonen. Intervjumaterialet framstår således som et resultat av samtalen mellom meg og Mohammed, der og da.

I begynnelsen av intervjuet var Mohammed generelt negativt innstilt til skolen og lærerne. Etter hvert som jeg stilte han spørsmål, begynte han å sammenligne den gamle skolen med den alternative skolen. Gjennom sammenligningen oppdaget han blant annet at det nå var lettere å følge med i undervisningen, og at han fikk mer hjelp i den alternative skolen enn i normalskolen. Videre oppdaget han at han hadde

tilegnet seg mer faglig kunnskap etter at han hadde byttet skole. Det kunne synes som at han ble bevisst på de endringene som hadde skjedd med han gjennom intervjusituasjonen. Da jeg stilte han spørsmål om hvilken rolle han hadde på den gamle skolen, forklarte han at han var en bråkmaker. Jeg spurte da hvilken rolle han hadde på den alternative skolen. Mohammed tenkte seg lenge om før han svarte ”hmm bråkmaker fortsatt” men på et mye lavere nivå enn før. Så stilte jeg spørsmålet, ”opplever du at lærerne bryr seg om deg?”. Da svarte han ”Jeg tror ingen lærere bryr seg om elever, det er bare jobben deres”. Jeg fulgte opp med et spørsmål om hvilke tilbakemeldinger han fikk på oppgavene han hadde utført på den alternative skolen. Mohammed svarte: ”Hvis jeg gjør masse, så blir de glad”. Da bemerket jeg; ”Ser du at de blir glade?” Han tenkte seg lenge om så svarte han, ”Ja faktisk, ja det ser jeg”. Han begynte å le, så sa han: ”Du, nå tenker jeg at kanskje de bryr seg allikevel”.

Dette eksemplet viser hvordan mine spørsmål var med å skape meningen i intervjusituasjonen. Mohammed sin oppfatning av lærerne ble endret gjennom intervjusituasjonen. Tilfellet viser hvordan mine spørsmål førte til økt refleksjon hos Mohammed. Et interaksjonistisk perspektiv på intervju kan ikke betraktes som en tapping av informantens opplevelse. Det må i stedet studeres som et møte hvor mening skapes mellom to personer (Järvinen & Mik-Meyer, 2005).

4.6 Teoretisk oppsummering

Det synes som opplevelsen av sammenheng er avgjørende for elevenes mestring av egen skolesituasjon. Byttet til den alternative skolen har ledet til en økt opplevelse av sammenheng hos elevene. Lærerne i den alternative skolen har tilpasset opplæringen og veiledet elevene gjennom oppgavene. Dette har ført til at elevene har dannet nye mestringserfaringer. Skolebyttet har ført til en kognitiv endring hos elevene. Lærer - elevrelasjon har hatt en avgjørende betydning for elevenes opplevelse av mestring. Elevene følte seg sett og forstått i den alternative skolen.

5.0 OPPSUMMERING

Målet med denne undersøkelsen har vært å avdekke hvilken betydning lærer-elevrelasjonen har hatt for elever med alvorlige atferdsproblemer med tanke på mestring ved bytte til en alternativ skole.

Bytte til alternativ skole ser ut til å ha økt elevenes skolefaglige og sosiale mestring. Lærerne i den alternative skolen har i større grad lyktes med å tilpasse og hjelpe elevene til å løse arbeidsoppgavene. Krav i riktig mengde er avgjørende for at elever skal kunne utvikle en høy OAS (Antonovsky, 1987). OAS er fortsatt under utvikling i ungdomsskolealderen og lærerne kan derfor drive frem en positiv utvikling (Antonovsky, 2000). Det synes som at elevene ble stilt overfor urimelige krav i ”normalskolen”. Elevenes begripelighet, håndterbarhet og meningsfullhet så til å være redusert. Tilpassede krav til mestring har trolig bidratt til at elevenes stressnivå har blitt redusert etter byttet til den alternative skolen. Den alternative skolen hadde tilpasset opplæringen slik at arbeidsoppgavene var mer begripelige, håndterbare og meningsfulle for elevene. Det synes som at lærerne hadde bidratt til at elevene hadde fått en større opplevelse av sammenheng. Personer med sterk opplevelse av sammenheng har forventninger om å kunne håndtere de krav som kommer, og ser forandringer som en naturlig del av livet (Antonovsky, 2000). Personer med høy OAS vil i følge teorien være mindre tilbøyelige til å tolke krav som stress (ibid). En opplevelse av sammenheng vil være avgjørende for mestring av den konkrete skolesituasjonen. Videre vil en høy OAS sette elever med alvorlige atferdsproblemer i stand til å håndtere kravfulle situasjoner senere i livet.

Alvorlige atferdsproblemer kan oppstå som en følge av flere samvirkende faktorer. Barn som opplever vedvarende faglig og sosial tilkortkomning i skolen, kan forstås som en risikogruppe (Geber, 2001). Det synes som at det er viktig at lærere har kunnskap om risikofaktorer og resiliens for å kunne forstå hva som kan være årsakene til elevenes problemer og heller fokusere på resiliensfaktorer. En god lærer-elevrelasjon kan virke forebyggende mot andre risikofaktorer for eksempel elevens vanskelige hjemmesituasjon (Luthar, 2006). Det synes som om lærerne i den

alternative skolen hadde mer kompetanse til å støtte skolegutter med alvorlige atferdsproblemer. Lærernes kunnskap om atferdsproblemer synes og skaper forutsigbarhet for elevene. Guttene føler seg møtt og tatt på alvor ved den alternative skolen.

Byttet til alternativ skole ser i sterkere grad ut til å ha gitt elevene en ny tro på seg selv (self- efficacy). Det ser ut som om det har skjedd en kognitiv forandring hos elevene. Lærerne har frembrakt nye mestringserfaringer og gitt elevene ny motivasjon for læring. Dette kan bidra til at elevene gis muligheten til å ta kontroll over eget liv. Gjennom å gi elevene passe utfordringer har lærerne bidratt til at elevene har følt mestring. Lærerne har hjulpet til å fremstille friske ”positive sirkler”(se modell 2 i kap 2).

En undersøkelse foretatt av Johannesen, Søviknes og Thorsheim (2001) ved Universitetet i Bergen viser at OAS predikerer elevers opplevde skolerelaterte stress. Høy OAS predikerer lavt skolerelatert stress. Forskerne forklarer dette ved at skoleelever med høy OAS lettere oppfatter krav de møter som overkommelige (ibid). Jeg fant i likhet med disse forskerne at det er en sammenheng mellom opplevelsen av sammenheng og opplevelsen av skolerelatert stress. Opplevelsen av sammenheng synes å ha vesentlig betydning for elever i ungdomsskolealderen. Elevene hadde en større opplevelse av sammenheng i den alternative skolen, og de følte derfor mindre stress i skolesituasjonen. Jeg fant at lærerne kan bidra til å styrke OAS hos elever med alvorlige atferdsproblemer. Elever med alvorlige atferdsproblemer vil trolig ha behov for en bredere oppfølging fra lærerne for å utvikle en høy OAS, slik at deres motstandsdyktighet mot stress blir styrket.

5.1 Metodiske begrensninger

En metodisk begrensning i denne oppgaven er at jeg har tatt utgangspunkt i bare ett teoretisk perspektiv for å studere mestring, Antonovskys mestringsteori. Det ville vært interessant å studere mestring med utgangspunkt i andre sentrale teoretikere, for

eksempel Lazarus og Folkman. En annen begrensning er at studiet bare viser elevenes perspektiver på mestring i de to skolene. Lærer -elevrelasjonen var fokus i dette studiet. Lærerne sitt perspektiv burde derfor blitt synliggjort i denne undersøkelsen. Det hadde vært spennende å intervju lærerne i normalskolen og i den alternative skolen. Lærerne kunne ha gitt meg innsyn i hvilke komponenter de tror er betydningsfulle for elevers mestring. Ved å intervju både elever og lærere kunne jeg innhentet kunnskap om hvordan elevene og lærerne gjensidig påvirkes av hverandres atferd. Dermed kunne jeg samlet informasjon om sosialkonstruktivistiske prosesser.

En annen metodologisk begrensning er at informantene inntar et retrospektivt perspektiv på egen undervisningssituasjon. Informantene kan derfor minnes feil eller ha utelatt sentrale tilfeller. Videre kan det tenkes at min for-forståelse har virket inn på elevenes svar. Elevene har byttet til den alternative skolen fordi de ikke har hatt utbytte av undervisningen i "normalskolen". Jeg var kjent med dette i forkant av intervjuene. Jeg kan ha hatt en forventning om at elevene hadde opplevd større mestring i den alternative skolen enn i normalskolen. Dette kan ha påvirket mine spørsmålsformuleringer, og således innvirket på informantene svar.

Jeg valgte å benytte et kvalitativt forskningsintervju som metode. I ettertid ser jeg at det hadde vært interessant å supplere intervjuene med en observasjonsstudie.

Triangulering er en teknikk som fremheves i metodisk litteratur for å styrke validitet (Dalen, 2004). I triangulering benyttes flere ulike innfallsvinkler til å samle informasjon om et fenomen. En observasjonsstudie kunne gitt meg mulighet til å iaktta lærer- elevrelasjonen i undervisningssituasjonen. Mitt kvalitative intervjustudie kunne også ha blitt styrket dersom en annen objektiv person hadde observert lærer- elevrelasjonen i undervisningssituasjonen.

6.0 Konklusjon

I denne oppgaven har jeg forsøkt å belyse følgende problemstilling: *”Hvilken betydning har lærer- elevrelasjonen hatt for elever med alvorlige atferdsproblemer med tanke på mestring av skolesituasjonen ved bytte til alternativ skole”?*

For å finne ut av dette har undersøkelsen tatt utgangspunkt i 3 forskningsspørsmål:

1. Hvor forståelig hadde undervisningen vært for elevene?
2. Hvor håndterbare hadde oppgavene vært for elevene?
3. Hvor meningsfull hadde undervisningen vært for elevene?

Med utgangspunkt i disse forskningsspørsmålene og informantenes utsagn vil jeg nå kort oppsummere hovedfunnene.

6.1 Forståelighet i normalskolen og i den alternative skolen

Undervisningen hadde framstått som lite forståelig i normalskolen. Et samvirke av risikofaktorer så ut til å virke negativt inn på elevenes konsentrasjon i timene.

Tilstedeværelse av risikofaktorer hadde virket negativt inn på elevenes forståelse i den alternative skolen. Til tross for dette erfarte elevene at de hadde en bedre forståelse av undervisningen i den alternative skolen.

6.2 Håndterbarhet i normalskolen og i den alternative skolen

Oppgavene hadde framstått som lite håndterbare i normalskolen samtidig som elevene ikke hadde fått tilstrekkelig bistand til å løse de faglige problemstillingene. Lærerne i normalskolen hadde ikke tid til å hjelpe elevene til å løse arbeidsoppgavene.

I den alternative skolen erfarte elevene imidlertid at oppgavene var tilpasset deres forutsetninger. Elevene fikk hjelp til å løse de faglige problemstillingene. Dette medførte at elevene følte økt mestring ved byttet til den alternative skolen. Lærerne i

den alternative skolen bidro til at elevene fikk dannet nye positive holdninger til arbeidsoppgavene. Elevene fikk således en ny opplevelse av seg selv og egen mestring.

6.3 Meningsfullhet i i normalskolen og i den alternative skolen

Elevene hadde opplevd liten meningfullhet i normalskolen. Dette kan trolig skyldes at de ble stilt overfor oppgaver som de ikke mestret. Guttene fikk ikke tilstrekkelig hjelp til å løse arbeidsoppgavene. En opplevelse av manglende ressurser førte trolig til en stressende skolesituasjon. Videre erfarte elevene at de hadde liten innflytelse på undervisningssituasjonen.

Etter byttet til den alternative skolen opplevde guttene større meningfullhet. Trolig kan dette skyldes at en tilpasset opplæring dannet grunnlag for nye mestringsopplevelser. Videre fikk elevene anledning til å delta aktivt i undervisningen. Guttene ble i større grad hørt og sett i den alternative skolen.

6.4 Generelle betraktninger

Denne undersøkelsen har vist meg verdien av å tilrettelegge for at elever opplever mestring i skolen. Lærerne har en avgjørende rolle i forhold til å kartlegge nivået til den enkelte elev. Det går et klart skille mellom det elevene mestrer på egen hånd og det elevene kan mestre ved bistand fra lærerne. Dette er spesielt viktig å framholde i forhold til elever med alvorlige atferdsproblemer. Det er viktig at lærerne fungerer som en mestrigsressurs for elevene. En god lærer-elevrelasjon kan føre til at elever opplever mestring. En opplevelse av mestring vil trolig kunne forhindre at elever med alvorlige atferdsproblemer beveger seg videre i retning av en negativ psykososial utvikling. I lys av sosial konstruktivisme kan lærerens oppfatning av elevene påvirke elevenes oppfatning av seg selv. Lærerne sine positive forventninger til elevene vil

således kunne bidra til å skape mestring. Lærerne i den alternative skolen hadde lagt til rette for at hverdagen kunne framstå som begripelig, håndterbar og meningsfull for elevene. Bytte til alternativ skole har således ført til en større opplevelse av sammenheng for disse guttene. Dette betyr at lærerne i den alternative skolen har medvirket til en sunn utvikling for elevene. Lærerne har bidratt til å snu de negative sirklene og skape positive læringssirkler for elever med alvorlige atferdsproblemer, se Kapittel 2, modell 2 og 3, positive og negative sirkler.

Ideer til nye forskningsprosjekter

I denne undersøkelsen har jeg fått fram elevenes perspektiv. Det kunne vært interessant å ta flere perspektiver. En annen problemstilling kunne dreid seg om hvilke faktorer lærere mener er avgjørende for at elever med alvorlige atferdsproblemer skal kunne oppleve mestring i skolen. Videre kunne det vært interessant å se hvordan barnehagene legger til rette for at barna skal kunne utvikle en sterk OAS.

Samfunnsnytte

I Soria Moria- erklæringen framhever regjeringen at det forebyggende arbeidet må styrkes. Å arbeide forebyggende er den viktigste investeringen et samfunn kan gjøre. Forebyggende arbeid vil være lønnsomt både i henhold til menneskelige hensyn og ut fra et samfunnsøkonomisk perspektiv.”Å bidra til en positiv utvikling gjennom tilbud av høy kvalitet til rett tid er det overordnede målet med forebyggende innsats” (Rundskriv Q-16, 2007). Det synes som en tilstedeværelse av komponentene begripelighet, håndterbarhet og meningfullhet vil kunne bidra til en sunn psykososial utvikling hos elever i skolen. Dersom elevene gjør seg gjentatte mestringserfaringer i skolen vil de kunne utvikle en sterk OAS. En opplevelse av sammenheng vil kunne bidra til at elever med alvorlige atferdproblemer mestrer den nåværende skolesituasjonen. Videre vil en sterk OAS sette elevene i stand til å håndtere senere kravfulle situasjoner.

KILDELISTE

- Antonovsky, A. (1987). *Unraveling the mystery of health: how people manage stress and stay well*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Antonovsky, A. (2000). *Helbredets mysterium*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Antonovsky, A., & Sagy, S. (1986). The development of a sense of coherence and its impact on responses to stress situations. *Journal of Social Psychology*, 126, 213-225.
- Bandura, A. (1977). *Social learning theory*. Englewoods Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: the exercise of control*. New York: Freeman.
- Bateson, G. (1979). *Mind and nature: A necessary unit*. London: Fontana Paperbacks.
- Befring, E. (2007). *Forskningsmetode med etikk og statistikk*. Oslo: Det norske samlaget.
- Benard, B. (2004). *Resiliency: What Have we learned*. San Francisco: WestEd.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: experiments by nature and design*. Cambridge: Harvard University Press.
- Brooks, R., & Goldstein, S. (2001). *Raising Resilient Children*. Chicago: Contemporary Books.
- Borge, A.I. (2003). *Resiliens: Risiko og sunn utvikling*. Oslo: Gyldendal Akademiske.
- Borge, A.I. (2007). *Resiliens i praksis*. Oslo: Gyldendal Norske forlag.
- Currie, C., Hurrelmann, W.S., Smith, R., & Todd, J. (2000). *Health and health behaviour among young people*. WHO policy series: Health policy for children and adolescents problems, 1.
- Dalen, M. (2004). *Intervju som forskningsmetode*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Erne, R., Maisak, R., & Goodale, W. (1979). *Seriousness of adolescents problems*.

- Adolescence, 14, 93-99.
- Geber, P. (2001). *Employment of adults with LD and ADHD: Reasons for success and implications for resilience*. 9(01). ADHD Report.
- Gjærum, B., Gjølholt, B., & Sommerchild, H. (2007). *Mestring som mulighet: i møte med barn, unge og deres foreldre*. København: Hans Reizel.
- Greene, A.L. (1988). *Early adolescence perception of stress*. Journal of Early Adolescence, 8, 301-403.
- Hagell, A., & Jayarajah-Dent, R. (2006). *Children who commit Act of Serious interpersonal Violence*.UK : Jessica Kingsley Publishers.
- Henker, B ., Whalen, C.K., & O'Neil, R. (1995). *Worldly workaday worries: Contemporary concerns of children and young adolescents*. Journal of Abnormal Child Psychology, 23, 685-702.
- Hermansen, M., & Poulsen, A. (2002). *Samfundets børn*. Århus: Forlaget Klim.
- Holter, H., & Kalleberg, R. (1996). *Kvalitative metoder i samfunnsforskning*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Howe, A., Høium, k., Kvernmo, G., Knutsen, i-R., Askerøi, E., & Kokkersvold, E. (2005). *Studenten som forsker I utdanning og yrke: Vitenskapelig tenkning og metodebruk*. Lillestrøm: Høgskolen i Akershus.
- Illstad, S. (2004). *Sosial psykologi*. Trondheim: Tapir Akademiske Forlag.
- Jahnsen, H., Nergaard, S-E., & Flaaten, S. (2006). *I randsonen: Forekomst og organisering av smågruppetiltak for elever på ungdomsskoletrinnet som viser problematferd og lav skolemotivasjon*. Porsgrunn: Utdanningsdirektoratet.
- Johansen, M., Søviknes, I., & Torsheim, T (2001). *Mestringsressurser og opplevd skolerelatert stress: et prospektiv studie av gjensidige sammenhenger*. Tidsskrift for Norsk Psykologforening, 38, 821-827.

-
- Järvinen, M., & Mik-Mayer, N. (2005). *Kvalitative metoder i et interaksjonistisk perspektiv: interview, observasjoner og dokumenter*. København: Reitzel.
- Kaufmann, A (1987). *Antisosial atferd hos ungdom: en studie av psykologiske determinanter*. Bergen: Sigma forlag.
- Kvale, S. (2001). *Det kvalitative forskningsintervjuet*. Oslo: Gyldendal Norske Forlag.
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2007). *Interviews: learning the craft of qualitative research interviewing*. Los Angeles. Sage.
- Luthar, S.S. (2003). *Resilience and vulnerability: adaption in the context of childhood adversities*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Maxwell, J.A. (1992). *Understanding and Validity in Qualitative Research*. Harvard Educational Review, 62(3), 279-300.
- Margalit, M., & Efrati, M. (1969). Loneliness, coherence and companionship among children with learning disorders. *Educational Psychology*, 16, 69-79.
- Masten, A.S. (2001). *Ordinary magic: Resilience process in development*. *American psychologist*, 227-238.
- Mead, G.H. (2005). *Sindet, selvet og samfundet: fra et socialbehavioristisk standpunkt/ georg Herbert Mead; oversættelse, indledning og noter ved Søren Wilert*. København: Akademisk Forlag.
- Millstein, S.G. (1993). *A view of health from the adolescents perspective*. *New directions for the 21. Century*, 97-118. Oxford: Oxford University press.
- Nordahl, T., Sørli M.A., & Tveit, A. (2003). *Veileder for skolen. Alvorlige atferdsvansker: Effektiv forebygging og mestring i skolen*. Lærings- og oppvekstmiljø. Oslo: Læringscenteret.
- Nordahl, T., Sørli, M-A., Manger, T., & Tveit, A. (2005). *Atferdsproblemer blant barn og unge*. Bergen: Forlaget Vigmostad & Bjørke AS.

- Nygård, R. (2007). *Aktør eller brikke*. Oslo: Cappelens Forlag AS.
- Ogden, T. (2001). *Sosial kompetanse og problematferd i skolen*. Oslo: Gyldendal Akademiske Forlag.
- Opplæringslova. Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa. av 17. Juli 1998 nr.61.
- Rosenthal, R., & Jacobson, L. (1968). *Pygmalion in the classroom*. New York: Holth, Rinehart & Winston.
- Rotter, J. (1982). *The development and applications of social learning theory*. New York: Preager.
- Rundskriv q-16. (2007). Forebyggende innsats for barn og unge. Det kongelige barne og likestillingsdepartement.
- Rutter, M., & Garmezzy, N (1988). *Stress, coping and development in children*. Baltimore: Johns Hopkins University Press.
- Rutter, M. (2006). *Implications of Resilience Concept for scientific Understanding*. Annals of New York Academy of Sciences, 1-12.
Interscience.wiley.com/journal/118570792/issue.
- Rønneho, L.-I. (2004). *Kan de ikke bare ta seg sammen*. Oslo: Gyldendal Norske Forlag.
- Stattin, H., & Magnusson. (1995). *Onset of official considered: Its cooccurrence in time with educational, behavioral and interpersonal problems*. British Journal of Criminology, 35, 417-449.
- Sørli, M.A. (2000). *Alvorlige atferdsproblemer og lovende tiltak i skolen*. Oslo: Praxis Forlag.
- Wadel, C., & Wadel, C.C. (2007). *Den samfunnsvitenskapelige konstruksjon av virkeligheten*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.

- Wagner, B., & Compas, B.E. (1990). *Gender, instrumentality, and expressivity: Moderators of the relation between stress and psychological symptoms during adolescence*. American Journal of Community Psychology, 18, 383-406.
- Ystgaard, M. (1997). Life stress, Social support and psychological distress in late adolescence. Social Psychiatry and Psychiatric Epidemiology, 32, 277-283.
- Aasen, P., Nordtug, B., Ertesvåg, S.k. (2002). *Atferdsproblemer: Innføring i pedagogisk analyse*. Oslo: Cappelens Forlag.

Vedlegg 1

Intervjuguiden

Innledende spørsmål

Hvor lenge har du gått på denne skolen?

Trives du her?

Hvor mange elever er det i klassen din

Kan du fortelle om et tilfelle hvor du virkelig hadde opplevelsen av å få til noe på skolen?

Har du noen gang mislikt skolen, hva tror var grunnen til at du begynte å mislike skolen?

1)HVOR FORSTÅELIG VAR UNDERVISNINGEN?

1)KAN DU FORTELLE MEG HVORDAN DET VAR FOR DEG Å FØLGE MED I TIMENE PÅ DEN GAMLE SKOLEN DIN?

2) HENTE DET AT DU IKKE SKJØNTE DE OPPGAVENE DU FIKK BESKJED AV LÆREREN OM Å GJØRE ALENE I TIMENE? HVA GJORDE DU EGENTLIG DA, HVA GJORDE LÆREREN? HVOR OFTE PLEIDE DETTE Å SKJE? (SOC 13)

3)DERSOM DU IKKE FIKK MED DEG / ELLER IKKE FORSTOD DE OPPGAVENE LÆREREN BAD DEG GJØRE, HVORDAN HJALP LÆRERNE DEG TIL Å FORSTÅ OG LØSE OPPGAVENE?

HVOR HÅNDTERBARE VAR OPPGAVENE ELEVEN BLE STILT OVERFOR?

1) HUSKER DU HVA DU TENKTE NÅR DU FIKK UTDELT EN NY NORSKOPPGAVE FRA LÆREREN? /HADDE DU TRO HADDE DU PÅ AT DU KUNNE KLARE Å LØSE OPPGAVENE DU FIKK? I TILFELLE IKKE, HVA TROR DU VAR GRUNNEN?

2) DERSOM DU FIKK ET GODT RESULTAT PÅ EN PRØVE. HVA TRODDE DU VAR ÅRSAKEN TIL DET GODE RESULTATET? (Locus of control)

3) OPPLEVDE DU SITUASJONER HVOR DU IKKE FØLTE AT DU HADDE KONTROLL OVER FØLELSENE (SINNET DITT), HVA GJORDE DU EGENTLIG DA? HVA GJORDE LÆREREN? (SOC 13) OPPLEVDE DU AT LÆRERNE TAKLET SLIKE SITUASJONER?

4) FØLTE DU NOEN GANG AT DU BLE URETTFERDIG BEHANDLET, KAN DU FORTELLE MEG OM EN SLIK EPISODE? HVA GJORDE DU EGENTLIG DA, HVA GJORDE LÆREREN (SOC 13)

5) HVORDAN FØLER DU AT DU BLE FORSTÅTT PÅ SKOLEN? /FØLTE DU DEG SETT/ VAR DET NOEN DU KUNNE SNAKKE MED OM HVORDAN DU HADDE DET?

6) HVA VAR DET VANSKELIGSTE FOR DEG MED DEN GAMLE SKOLEN, FORTELL. HVILKEN HJELP FIKK DU FRA LÆRERNE TIL Å TAKLE DET SOM VAR VANSKELIG?

3) HVOR MENINGSFULL VAR UNDERVISNINGEN FOR ELEVEN?

1) FORTELL MEG OM DET DERE GJORDE PÅ DEN GAMLE SKOLEN. VAR DET INTERESSANT FOR DEG? HVORFOR/HVORFOR IKKE (SOC 13)

2) OPPLEVER DU AT DU BRYDDE DEG OM DET SOM FOREGIKK I UNDERVISNINGEN? HVORFOR/HVORFOR IKKE?

3) HVORDAN OPPLEVDE DU AT DINE MENINGER BLE HØRT AV LÆRERNE?

4) OPPLEVER DU AT LÆREREN HØRTE PÅ DINE MENINGER?

PÅ EN SKALA FRA 1-10 HVOR GODT LIKTE DU DET DERE GJORDE PÅ DEN GAMLE SKOLEN? (SOC 13)

5) HVA GJORDE LÆRERNE FOR Å MOTIVERE DEG TIL Å JOBBE MED SKOLEARBEID?

6) HVILKE TILBAKEMELDINGER FIKK DU FRA LÆRERNE PÅ DE OPPGAVENE DU GJORDE, HVORDAN OPPLEVDE DU DISSE TILBAKEMELDINGENE?

#HVILKE TILBAKEMELDINGER FIKK DU PÅ HVORDAN DU OPPFØRTE DEG? HVORDAN OPPLEVDE DU DETTE

7)HVIS DU TENKER AT ALLE ELVER HAR EN ROLLE PÅ SKOLEN(F. EKS BRÅKMAKER, KLOVN, ENGEL OSV)HVA VIL DU SI VAR DIN ROLLE? HVORFOR TROR DU AT DU FIKK DENNE ROLLEN? PÅVIRKET LÆREREN DIN ROLLE/ KUNNE LÆREREN HA ENDRET DIN ROLLE?

8)TROR DU LÆRERNE HADDE TRO PÅ AT DU KUNNE FÅ GODE RESULTATER PÅ PRØVENE?

TROR DU AT DET FAKTUM AT LÆREREN HADDE TRO, EVTUELT IKKE HADDE TRO PÅ DEG. PÅVIRKET DIN INNSATS PÅ SKOLEN?

9)TROR DU AT LÆRERNE FORVENTET AT DU KOM TIL Å OPPFØRE DEG PENT ELLER DÅRLIG I TIMENE?

PÅVIRKET LÆREREN SINE FORVENTNINGENE HVORVIDT DU VAR GREI ELLER IKKE?

2. MESTRING I DEN ALTERNATIVE SKOLEN

1)HVOR FORSTÅELIG ER UNDERVISNINGEN FOR ELEVEN?

1)KAN DU FORTELLE MEG HVORDAN DET ER FOR DEG Å FØLGE MED I UNDERVISNINGEN I TIMENE PÅ DENNE SKOLEN?

2)HENDER DET AT DU IKKE SKJØNNER DE OPPGAVENE DU FÅR BESKJED AV LÆREREN OM Å GJØRE ALENE I TIMENE? HVA GJØR DU DA, HVA GJØR LÆREREN?(SOC 13)

3)TENK DEG AT DU IKKE HAR FÅTT MED DEG/ELLER FORSTÅTT EN BESKJEDENE FRA LÆREREN OM HVA DU SKAL GJØRE I TIMEN, HVA GJØR LÆREREN DA? HVORDAN HJELPER HAN DEG TIL Å FORSTÅ, KOMME I GANG OG GJENNOMFØRE OPPGAVENE?

2)HVOR HÅNDTERBAR ER OPPGAVENE ELEVEN BLIR STILT OVERFOR?

1HVA ER DIN FØRSTE TANKE NÅR DU FÅR UTDELT EN NY NORSKOPPGAVE/HAR DU TRO PÅ AT DU KLARER Å LØSE DEN NYE OPPGAVENE DU FÅR? HVIS IKKE HVA TROR DU ER GRUNNEN TIL DET

2) DERSOM DU FÅR ET GODT RESULTAT PÅ EN PRØVE HVA TROR DU ER ÅRSAKEN TIL DET GODE RESULTATET (locus of control)?

3)OPPLEVER DU SITUASJONER DER DU FØLER AT DU IKKE HAR KONTROLL OVER FØLELSENE DINE (SINNET DITT), HVA GJØR DU EGENTLIG DA, HVA GJØR LÆRERNE? (SOC 13) OPPLEVER DU AT LÆRERNE TAKLER SLIKE SITUASJONER?

4)FØLER DU DEG URETTFERDIG BEHANDLET NOEN GANG, FORTELL? HVA GJØR DU EGENTLIG DA, HVA GJØR LÆREREN?(SOC 13)

5)HVORDAN FØLER DU AT DU BLIR IVARETATT/FORSTÅTT PÅ DENNE SKOLEN? ER DET NOEN DU KAN SNAKKE MED OM HVORDAN DU HAR DET?

6)HVA OPPLEVER DU ER DET VANSKELIGSTE FOR DEG SKOLEN? HVORFOR TROR DU DETTE ER VANSKELIG, HVORDAN HJELPER LÆRERNE DEG TIL Å TAKLE DET SOM ER VANSKELIG?

3)HVOR MENINGSFULL ER UNDERVISNINGEN FOR ELEVEN VED DEN ALTERNATIVE SKOLEN?

1)KAN DU SI NOE OM DET DU LÆRER PÅ DENNE SKOLEN, ER DET INTERESSANT FOR DEG? HVORFOR/HVORFOR IKKE?

2)OPPLEVER DU AT DU BRYR DEG OM DET SOM FOREGÅR I UNDERVISNINGEN? HVORFOR/HVORFOR IKKE?

3) OPPLEVER DU AT LÆREREN HØRER PÅ DINE MENINGER?

PÅ EN SKALA FRA 1-10 HVOR GODT LIKER DU DET DERE GJØR PÅ DENNE SKOLEN?(SOC 13)

4)KAN DU SI NOE OM HVORDAN DU OPPLEVER AT LÆRERNE VISER AT DE BRYR SEG OM DEG/MOTIVERER DEG PÅ DENNE SKOLEN?

5)HVLKE TILBAKEMELDINGER FÅR DU FRA LÆRERNE PÅ DE OPPGAVENE DU GJØR PÅ DENNE SKOLEN/HVORDAN OPPLEVER DU DISSE TILBAKEMELDINGENE, HVA GJØR DE MED DEG?

#HVLKE TILBAKEMELDINGER FÅR DU PÅ DIN OPPFØRSEL? HVORDAN OPPLEVER DU DETTE?

6)HVIS DU TENKER AT ALLE ELEVER HAR EN ROLLE PÅ SKOLEN(F. EKS BRÅKMAKER, KLOVN, ENGEL OSV) HVA ER DIN ROLLE HER OG HVORFOR TROR DU AT DU HAR FÅTT DENNE ROLLEN? . TROR DU LÆREREN HAR PÅVIRKET AT DU ER I DENNE ROLLEN?

7) TROR DU LÆRERNE HER HAR TRO PÅ AT DU KAN FÅ GODE RESULTATER PÅ PRØVENE HER?

TROR DU AT DET FAKTUM AT DE HAR TRO PÅ DEG/ELLER IKKE PÅVIRKER DIN INNSATS PÅ SKOLEN

8)TROR DU LÆRERNE HER FORVENTER AT DU SITTER STILLE ELLER TROR DU DE FORVENTER AT DU KOMMER TIL Å LAGE BRÅK I TIMENE?

PÅVIRKER LÆREREN SIN FORVENTNING HVORDAN DU ER?

BYTTET TIL EN ALTERNATIV SKOLE

KAN DU MED TRE ORD BESKRIVE DIN GAMLE SKOLE?

KAN DU MED TRE ORD BESKRIVE DENNE SKOLEN?

HVIS DU TENKER PÅ OPPGAVENE DU FIKK PÅ DEN GAMLE SKOLEN OG OPPGAVENE DU FÅR PÅ DENNE SKOLEN. ER DET FORSKJELL PÅ HVORDAN DU GREIER Å LØSE DEM? HVA TROR DU DETTE SKYLDES?

HAR DU ENDRET HUMØR ETTER AT DU BYTTET SKOLE? HVORFOR TROR DU AT DU HAR ENDRET HUMØR?

DRØMMESPØRSMÅL

1) SE FOR DEG DRØMMELÆREREN, HVORDAN MØTER HAN DEG? HVA KAN HAN/HUN GJØRE FOR AT DU SKAL FÅ ET GODT FORHOLD TIL HAN/HENNE.

2) HVIS JEG SKAL JOBBE MED BARN/UNGDOM, HVILKE RÅD VIL DU GI MEG?

3) NÅ HAR JEG IKKE FLERE SPØRSMÅL. ER DET NOE DU MENER ER VIKTIG Å FÅ FREM SOM DU IKKE HAR SAGT

